Howard GARDNER

MINTEA UMANĂ

CINCI IPOSTAZE PENTRU VIITOR

SIGMA

Howard GARDNER

MINTEA UMANĂ

CINCI IPOSTAZE PENTRU VIITOR

Mintea etică

1

MINTEA UMANĂ:

CINCI IPOSTAZE PENTRU VIITOR

Howard Gardner

Traducere de Radu Ciocănelea

Editura

Sigma

2

Howard Gardner

Consilier editorial: **Mihaela Singer**

Redactor: **Daniel Focşa**

Tehnoredactor: **Marius Constantina**

Copertă: **Camelia Cristea**

© 2007 Editura Sigma

Toate drepturile asupra prezentei ediţii aparţin Editurii SIGMA.

Nicio parte a acestei lucrări nu poate fi reprodusă fără acordul editurii.

Original work copyright

© 2007 Howard Gardner – *Five Minds for the Future*

Published by arrangement with Harward Bussines School Press

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României

GARDNER, HOWARD

Mintea umană: cinci ipostaze pentru viitor

Howard Gardner; trad.: Radu Ciocănelea

Bucureşti: Sigma, 2007

Index

ISBN 978-973-649-397-3

I.Ciocănelea, Radu (trad.)

371

Editura SIGMA

Sediul central: Str. General Berthelot nr. 38, sector 1, Bucureşti, cod 010169

Tel./fax: 021-313.96.42; 021-315.39.43; 021-315.39.70

email: *office@editurasigma.ro;* web: *www.editurasigma.ro*

Distribuţie: Tel./fax: 021-243.42.40; 021-243.40,52; 021-243.40.35

Puteţi transmite comenzi folosind apelul UniTel la numerele:

080.10000.10; 080.10000.11 (în reţeaua ROMTELECOM)

email: *comenzi@editurasigma.ro; sigmadistrib@yahoo.com*

Anticariat: e-mail: *comenzi_anticar@anticar.ro;* web: *www.anticar.ro*

Lui Oscar Bernard Gardner,

care întruchipează viitorul nostru

Tablă de materii

TABLA DE MATERII **5**

MULŢUMIRI **7**

CAPITOLUL 1

O VIZIUNE GLOBALĂ ASUPRA TIPURILOR MENTALE **9**

O introducere personală 9

Mintea disciplinată 15

Mintea sintetică 16

Mintea creatoare 17

Mintea respectuoasă şi etică 19

Educaţia în sens larg 21

Vechi şi nou în educaţie 22

Ştiinţa şi tehnologia 25

Limitele ştiinţei şi tehnologiei: două avertisment e 28

Globalizarea 31

CAPITOLUL 2

MINTEA DISCIPLINATĂ **39**

Idei din trecut şi din prezent 44

Materie şcolară versus disciplină de studiu 47

Cum se disciplinează mintea 53

Celălalt fel de disciplină 66

Disciplina care a luat-o razna 68

CAPITOLUL 3

MINTEA SINTETICĂ **73**

Tipuri de sinteză 76

Componentele sintezei 81

Sintezele interdisciplinare: avantajele, riscurile 85

Sinteze promiţătoare şi prea promiţătoare 93

De ce sinteza este dificilă dar posibilă 99

Provocarea educaţională 106

Multiperspectiva ... un pas intermediar 112

Trasee ale sintetizării 115

CAPITOLUL 4

MINTEA CREATOARE **121**

6

Howard Gardner

Creativitatea reconceptualizată 123

De la calcule la caracter 128

Educarea creatorului la toate vârstele 131

Creativitatea în grupuri mari şi mici 143

Creativitatea care a luat-o razna 147

Mintea creatoare şi sintetică 152

Trei forme ale creativităţii în viitor 155

CAPITOLUL 5

MINTEA RESPECTUOASĂ 159

Jocul cu mărgele în variantă princeps 159

Puncte de vedere despre relaţiile dintre grupuri 161

Particularităţile erei actuale 162

Un scop rezonabil: respectul pentru ceilalţi 164

Jaloane ale dezvoltării 165

Mediul respectuos şi variantele sale false 169

Valoarea respectului 175

Respect în ciuda dificultăţilor 183

CAPITOLUL 6

MINTEA ETICĂ 193

Sprijin pentru munca bine făcută 197

Sprijin pe verticală 199

Sprijin pe orizontală 202

Inoculări periodice 205

Ameninţări la adresa orientării etice 209

O educaţie centrată pe munca bine făcută 215

CAPITOLUL 7

CONCLUZIE 231

Către cultivarea celor cinci tipuri mentale 231

Împotriviri şi obstacole 237

O ordine pentru realizarea celor cinci minţi? 240

Cele cinci minţi şi viitorul 244

NOTE 251

INDEX . . . . . .

DESPRE AUTOR 258

Mintea etică

7

Mulţumiri

Sunt recunoscător mai multor categorii de persoane şi instituţii

care au contribuit în felurite moduri la această carte. Prima categorie

include colegi cu care am lucrat ani buni: parteneri la Proiectul *Zero* de la Harvard, care m-au ajutat să înţeleg tipurile de minte disciplinată,

sintetică şi creatoare, şi cercetători la Proiectul *Munca bine făcută*, care m-au ajutat să definesc tipurile de minte respectuoasă şi etică. A doua

categorie include editori: Claudia Cassanova şi Carme Castells de la

Paidos, editorii mei spanioli, primii care m-au invitat să contribui cu

Las

Cinco Mentes del Futuro la seria lor „Asterisk”; Hollis Heimbouch,

minunatul redactor de la Harvard Business School Press, care a sprijinit

prezenta lucrare chiar de când a început să se materializeze. Vreau să-i

menţionez şi pe destoinicii şi entuziaştii ei colegi: Elizabeth Baldwin,

Erin Brown, Daisy Hutton, Susan Minio, Zeenat Potia, Brian Surette,

Sandra Topping, Christine Turnier-Vallecillo şi Jennifer Waring. În al

treilea rând, sunt recunoscător fundaţiilor şi persoanelor generoase care

au sprijinit cercetarea care a fundamentat această carte. În fine, datorez

recunoştinţă iscusiţilor mei asistenţi Christian Hassold, Casey Metcalf şi

Lindsay Pettingill; merituosului meu agent literar Ike Williams şi

asociatului său Hope Denekamp; şi soţiei mele Ellen Winner, care

reuşeşte întotdeauna să găsească echilibrul subtil între critică şi

încurajare.

CAPITOLUL 1

O viziune globală asupra

tipurilor mentale

O introducere personală

im

T p de câteva decenii, ca cercetător în psihologie, am reflectat asupra minţii umane. Am studiat cum se dezvoltă mintea, cum se organizează, cum ajunge să arate la apogeul ei. Am studiat felul în care oamenii învaţă, creează, conduc, felul în care transformă mintea altor persoane şi propria lor minte. În general, m-am mulţumit să descriu operaţiile tipice ale minţii – deja, o sarcină împovărătoare. Însă, ocazional, am oferit şi perspective

asupra felului în care *ar trebui* să ne folosim mintea.

În *Cele cinci minţi ale viitorului* merg mai departe. Deşi nu am pretenţia că aş deţine un glob de cristal, mă interesează aici tipurile mentale de care oamenii vor avea nevoie pentru a asigura progresul lor – *al nostru* – în epocile viitoare. Cea mai mare parte a lucrării mele rămâne descriptivă – prezint operaţiile tipurilor mentale de care vom avea nevoie. Nu pot să ascund însă faptul că proiectul la care m-am angajat implică o „dimensiune axiologică”:

tipurile mentale pe care le descriu sunt chiar cele pe care – cred eu – *trebuie* să le dezvoltăm în viitor.

De unde această deplasare de la descripţie la prescripţie? În lumea interconectată în care trăieşte în prezent marea majoritate a fiinţelor umane, ideea că fiecare individ sau grup trebuie să supravieţuiască pe parcela sa este depăşită. Pe termen lung, nu mai este posibil ca părţi ale lumii să prospere în timp ce altele rămân în sărăcie cruntă şi adâncă frustrare. Să ne amintim cuvintele lui Benjamin Franklin: „trebuie să rămânem uniţi, sau, cu siguranţă, vom pieri unul câte unul”. În plus, lumea viitorului – cu omniprezentele motoare de căutare, roboţi şi alte instrumente informatice – va solicita abilităţi care până acum au fost doar simple opţiuni. Pentru a face faţă acestei lumi noi în condiţiile pe care le impune, ar trebui să începem să cultivăm aceste abilităţi încă de pe acum.

Dacă îmi permiteţi să fiu călăuza dumneavoastră, atunci voi juca mai multe roluri. Ca psiholog instruit, cu experienţă în ştiinţele cogniţiei şi în neuroştiinţe, mă voi folosi în mod repetat de ceea ce ştim, dintr-o perspectivă ştiinţifică, despre mintea şi creierul omenesc. Însă oamenii diferă de celelalte specii prin faptul că posedă istorie, dar şi preistorie, sute şi sute de culturi şi subculturi diverse, precum şi posibilitatea de alegere informată, conştientă; aşa că mă voi folosi în aceeaşi măsură de istorie, antropologie şi de alte discipline umaniste. Deoarece speculez în legătură cu direcţiile

în care se îndreaptă societatea şi planeta noastră; consideraţiile politice şi economice joacă un rol important. Şi, repet, temperez aceste perspective academice amintind permanent că o descriere a minţii nu poate exclude considerarea valorilor umane.

Destul cu zăbava. E timpul să aducem pe scenă cele cinci „dramatis personae" ale acestei prezentări literare. Fiecare a fost importantă istoriceşte; fiecare pare să devină şi mai importantă în viitor. Înzestrat cu aceste „minţi", cum le numesc eu, omul va fi bine echipat pentru a face faţă cerinţelor anticipate, ca şi celor imposibil de anticipat; fără aceste minţi, omul va fi la cheremul forţelor pe care nu le poate înţelege, şi nicidecum controla. Am să descriu pe scurt fiecare tip de minte; pe parcursul cărţii, voi explica modul în care funcţionează şi pot fi cultivate la oamenii de toate

vârstele.

Mintea disciplinată stăpâneşte cel puţin un mod de gândire – un mod distinct de cogniţie care caracterizează o anumită disciplină academică, un meşteşug sau o profesie. Numeroase cercetări confirmă că este nevoie de până la zece ani pentru a stăpâni o disciplină. Mintea disciplinată ştie şi cum să lucreze constant de-a lungul timpului pentru a îmbunătăţi priceperea şi înţelegerea – altfel spus, este deosebit de riguroasă într-un domeniu disciplinar. Fiecare ar trebui să aibă măcar un domeniu la degetul mic – altfel individului nu îi rămâne decât să joace după cum îi cântă alţii.

Mintea sintetică preia informaţiile din surse disparate, le înţelege şi le evaluează în mod obiectiv asamblându-le astfel încât să capete sens pentru cel care sintetizează, dar şi pentru alte persoane. Valoroasă în trecut, capacitatea de a sintetiza devine tot mai importantă pe măsură ce informaţiile se acumulează cu o rapiditate ameţitoare.

Completând disciplina şi sinteza, *mintea creatoare* inovează. Aduce idei noi, pune întrebări neobişnuite, inventează moduri de gândire inedite, ajunge la răspunsuri neaşteptate. În final, aceste creaţii trebuie să fie acceptate de către consumatorii informaţi. Pentru că este ancorată într-un teritoriu încă lipsit de reguli, mintea creatoare caută să fie cel puţin cu un pas chiar şi înaintea celor mai

sofisticate calculatoare şi roboţi.

Recunoscând că în prezent nu mai putem rămâne în propria cochilie sau pe teren propriu, *mintea respectuoasă* observă şi salută diferenţele dintre indivizi şi dintre grupurile umane, încearcă să-i înţeleagă pe „ceilalţi" şi caută să lucreze efectiv cu ei. Într-o lume în care suntem toţi interconectaţi, intoleranţa şi lipsa de respect nu mai constituie o opţiune viabilă.

Avansând către un nivel mai abstract decât mintea respectuoasă, *mintea etică* reflectează asupra naturii muncii individului şi asupra nevoilor şi dorinţelor societăţii în care acesta trăieşte. Această minte conceptualizează modul în care lucrătorii pot servi ţeluri mai presus de ei înşişi, iar cetăţenii pot munci cu

altruism pentru a îmbunătăţi destinul tuturor. Apoi mintea etică acţionează pe baza acestor analize.

S-ar putea pune cu îndreptăţire întrebarea: de ce aceste cinci minţi particulare? Ar putea fi oare lista modificată sau extinsă cu uşurinţă? Răspunsul meu lapidar este următorul: cele cinci tipuri mentale abia introduse sunt tocmai cele care sunt la mare preţ în lumea de astăzi şi vor fi la şi mai mare preţ în lumea de mâine. Ele acoperă atât spectrul cognitiv, cât şi iniţiativa umană – în acest sens au un caracter exhaustiv, global. Ştim câte ceva despre cum să le cultivăm. Desigur, ar mai putea fi şi alţi candidaţi. În cercetarea

care a precedat această carte, am examinat diverşi candidaţi, de la mintea tehnologică la mintea digitală, de la mintea afaceristă la mintea democratică, de la mintea flexibilă la mintea emoţională, de la mintea strategică la cea spirituală. Sunt pregătit pentru provocarea de a-mi apăra cvintetul. De fapt, aceasta este principala sarcină pentru restul acestei cărţi.

Este poate momentul să previn o confuzie previzibilă.

Principala mea realizare notabilă este elaborarea, cu câţiva ani în urmă, a teoriei inteligenţelor multiple (TIM). Conform TIM, toate fiinţele umane posedă câteva capacităţi cognitive relativ autonome, pe care eu le consider inteligenţe distincte. Din diverse motive, oamenii diferă unii de alţii prin profilul lor de inteligenţă, iar acest fapt are consecinţe semnificative pentru şcoală şi locul de muncă.

Prezentând TIM, scriam în calitate de psiholog, încercând să înţeleg cum operează fiecare inteligenţă înăuntrul creierului.

Cele cinci minţi prezentate în această carte sunt diferite de cele opt sau nouă inteligenţe. Ele nu reprezintă capacităţi de procesare distincte, ci trebuie mai degrabă gândite ca utilizări largi ale minţii pe care le putem cultiva la şcoală, în cadrul profesiei sau la locul de muncă.

Pentru a avea legitimitate, cele cinci minţi se servesc de cele câteva inteligenţe pe care le posedăm: de exemplu, respectul

este imposibil fără exerciţiul inteligenţelor interpersonale. Aşa că voi invoca TIM ori de câte ori este adecvată. Însă, în cea mai mare parte a acestei cărţi, voi vorbi despre politică mai mult decât despre psihologie. În consecinţă, cititorii sunt sfătuiţi să se gândească la aceste minţi mai degrabă în stilul unui factor de decizie, decât al unui psiholog. Aceasta înseamnă că preocuparea mea este să vă conving de necesitatea cultivării acestor minţi şi să ilustrez cele mai bune modalităţi de a realiza acest scop, şi nu să definesc capacităţile perceptive şi cognitive specifice, care fundamentează aceste minţi.

Pentru mai multă culoare, o voi lua personal şi voi spune câte ceva despre aceste tipuri mentale. Scriu ca specialist şi autor în domeniul ştiinţelor sociale şi educaţiei, ca persoană cu o experienţă semnificativă în conducerea grupurilor de cercetare. Dar sarcina cultivării tipurilor mentale depăşeşte cu mult responsabilităţile

învăţătorilor şi profesorilor; ea constituie o provocare majoră pentru toţi cei care lucrează cu alte persoane. Şi astfel, pe măsură ce voi analiza aceste tipuri mentale, voi face comentarii asupra felului în care ele se manifestă în alte cariere, mai ales în afaceri şi în diverse profesii.

Mintea disciplinată

Încă de mic, mi-a plăcut să pun cuvinte pe hârtie, şi am continuat să fac asta de-a lungul întregii mele vieţi. Drept rezultat, mi-am rafinat capacitatea de a planifica, de a executa, de a critica şi de a preda meşteşugul scrisului. De asemenea, lucrez constant pentru a-mi îmbunătăţi scrisul, întruchipând astfel cel de-al doilea înţeles al cuvântului *disciplină*: exersarea pentru a perfecţiona un talent.

Formal vorbind, domeniul meu de studiu este psihologia, şi mi-a trebuit un deceniu ca să ajung să gândesc ca un psiholog. Când mă lovesc de o controversă privind mintea umană sau comportamentul uman, mă intreb imediat cum să gândesc problema empiric, ce grupuri de control să mobilizez, cum să analizez datele şi să revizuiesc ipotezele atunci când este necesar.

Trecând la management, am mulţi ani de experienţă în supervizarea echipelor de cercetare cu diverse mărimi, domenii şi

misiuni – şi am tras învăţămintele, iar cicatricele rămase după bătălii o dovedesc. Înţelegerea mea a fost îmbogăţită observând reuşitele şi nereuşitele preşedinţilor, decanilor şi şefilor de catedră din universitate; abordând şi consultând corporaţii; studiind ştiinţa conducerii şi etica profesională de-a lungul ultimilor cincisprezece ani.

Fără îndoială, atât managementul, cât şi ştiinţa conducerii

sunt discipline; deşi pot fi îmbogăţite prin studiile ştiinţifice, ele sunt mai bine definite ca meşteşuguri. De aceea, orice profesionist – fie că e avocat, arhitect sau inginer – trebuie să stăpânească cunoştinţele şi procedurile-cheie care să-l îndreptăţească să aspire la statutul de membru al breslei respective. Iar fiecare dintre noi – oameni de ştiinţă, conducători de întreprinderi, profesionişti – trebuie să ne rafinăm permanent meşteşugul.

Mintea sintetică

Ca student, mi-a plăcut să citesc texte disparate şi să învăţ de la conferenţiari de marcă; apoi am încercat să ordonez aceste surse de informaţie, punându-le laolaltă într-un mod care să fie util, măcar pentru mine. Scriind lucrări şi pregătindu-mă pentru teste, m-am folosit de această capacitate din ce în ce mai perfecţionată de a sintetiza. Când am început să scriu articole şi cărţi, primele au

fost în principal lucrări de sinteză: manuale de psihologie socială şi psihologia dezvoltării, precum şi o lucrare probabil mai inovativă: prima examinare amplă a ştiinţelor cogniţiei1.

Fie că lucrează într-o universitate, într-o firmă de avocatură sau într-o corporaţie, sarcinile managerului impun sinteza. Managerul trebuie să evalueze ceea ce este de făcut, lucrătorii disponibili, responsabilităţile lor curente şi iscusinţa lor,

precum şi modul optim de a executa priorităţile curente şi de a trece la următoarele. În plus, un bun manager evaluează ceea ce s-a făcut în ultimele luni şi caută să anticipeze cea mai bună modalitate de a îndeplini sarcinile viitoare. Atunci când începe să dezvolte o nouă viziune, o comunică asociaţilor şi imaginează felul în care se pot realiza aceste inovaţii, managerul păşeşte pe tărâmul conducerii strategice şi a creativităţii în afacerea sau profesia sa. Şi, desigur, sintetizarea stării curente a cunoştinţelor, încorporarea noilor descoperiri şi evidenţierea noilor dileme reprezintă o parte inseparabilă a muncii oricărui profesionist care doreşte să rămână la curent cu noutăţile din meseria sa.

Mintea creatoare

În cariera mea ştiinţifică, punctul de cotitură a fost publicarea în 1983 a cărţii *Frames of Mind: The Theory of Multiple*

Intelligences 2. La vremea respectivă, socoteam lucrarea o sinteză a cogniţiei dintr-o perspectivă multidisciplinară*. Retrospectiv, am ajuns să înţeleg că lucrarea *Cadre ale minţii* diferă de cărţile mele anterioare. Contestam în mod făţiş opiniile acceptate cu privire la inteligenţă, propunând în schimb noţiunile mele iconoclaste care, la rândul lor, erau ţinta unor critici viguroase.

De atunci, munca mea ştiinţifică poate fi considerată mai

degrabă o tentativă de a depăşi noi frontiere – eforturi de a crea noi modele de cunoaştere a creativităţii, conducerii şi eticii – decât o încercare de a sinteza cunoştinţele existente. În paranteză, aş putea evidenţia că o asemenea secvenţă este neobişnuită. În ştiinţe, de obicei tinerii sunt cei care inovează, în vreme ce „bătrânii" realizează sinteze.

În general, privim la lideri, şi mai puţin la manageri, pentru exemple de creativitate. Liderul transformaţional creează un raport constrângător cu menirea organizaţiei sale; întruchipează acel raport în propria sa viaţă; şi este capabil, prin persuasiune şi exemplu personal, să transforme gândurile, sentimentele şi comportamentele celor pe care vrea să-i conducă.

Ce se poate spune despre rolul creativităţii în viaţa de zi cu zi a profesionistului? Creaţiile inovatoare majore sunt relativ rare în contabilitate sau inginerie, în drept sau medicină. Într-adevăr, avem

* În româneşte: *Cadre ale minţii: Teoria inteligenţelor multiple (n. trad.)*.

motive să fim suspicioşi dacă cineva pretinde că tocmai a imaginat o metodă radical nouă în contabilitate, în construcţia de poduri, chirurgie, urmărirea judiciară sau generarea energiei. Cu toate acestea, se înmulţesc recompensele acordate celor care concep modificări mici dar semnificative în profesia lor. Eu aş acorda fără rezerve calificativul „creativ" persoanei care reuşeşte să examineze

registrele contabile într-o ţară ale cărei legi s-au modificat şi a cărei monedă a fost reevaluată de trei ori într-un an, sau juristului care înţelege cum să protejeze proprietatea intelectuală în condiţii de volatilitate monetară (sau politică sau socială sau tehnologică).

Mintea respectuoasă şi etică

Dacă îmi îndrept atenţia asupra ultimelor două categorii mentale, un alt set de analize devine adecvat. Primele trei categorii se referă în principal la forme cognitive; ultimele două se referă la relaţiile noastre cu alte fiinţe umane. Una dintre cele două (mintea respectuoasă) este mai concretă; cealaltă (mintea etică) este mai abstractă. În plus, diferenţele legate de specializările profesionale devin mai puţin importante: este vorba despre felul în care fiinţele umane – fie că sunt oameni de ştiinţă, artişti, manageri, lideri, meşteşugari sau alţi profesionişti – gândesc şi acţionează de-a

lungul vieţii lor. Aşa că voi încerca aici să mă adresez tuturor şi în numele tuturor.

În privinţa respectului, indiferent de statutul celui care scrie, face muncă de cercetare sau de manager, trebuie evitate stereotipiile şi caricaturizarea.

Trebuie să-i înţeleg pe ceilalţi pe limba lor, să fac un salt imaginativ dacă este nevoie, să încerc să le acord încredere, să

încerc pe cât posibil să găsesc ţeluri comune cu ei şi să le capăt încrederea. Această atitudine nu înseamnă că îmi ignor convingerile, şi nici că accept sau trec cu vederea orice. (Respectul nu presupune „liberă-trecere” pentru terorişti). Dar sunt obligat să fac un efort, şi nu doar să presupun că ceea ce am crezut odată pe baza unor impresii disparate rămâne în mod necesar adevărat. Această modestie poate în schimb să genereze reacţii pozitive în ceilalţi.

În accepţia pe care o dau termenului, *etica* se referă de asemenea la relaţiile cu alte persoane, dar într-un mod mai abstract. Asumându-şi o atitudine etică, individul încearcă să înţeleagă rolul său ca lucrător şi rolul său ca cetăţean al regiunii, ţării sau planetei. În cazul meu, îmi pun întrebarea: care sunt obligaţiile mele ca cercetător ştiinţific, scriitor, manager, lider? Dacă aş fi fost plasat de cealaltă parte, dacă aş fi ocupat o altă nişă în societate, ce aş fi fost îndrituit să aştept de la „ceilalţi” care cercetează, scriu, administrează, conduc? Şi, dintr-o perspectivă şi mai largă, în ce fel

de lume mi-ar plăcea să trăiesc dacă, folosind cuvintele lui John Rawls, aş fi acoperit de un „văl de ignoranţă” în privinţa poziţiei mele finale în lume?3 Fiecare cititor ar trebui să poată să-şi pună acelaşi set de întrebări – la care eventual să şi răspundă – în legătură cu nişa sa ocupaţională şi civică.

Timp de mai bine de un deceniu, m-am angajat într-un studiu de amploare al „muncii bine făcute” – cea care este excelentă, etică şi plăcută pentru cel care o desfăşoară. În ultima parte a cărţii voi apela la acele studii în descrierea minţii respectuoase şi a celei etice.

Educaţia în sens larg

Când se vorbeşte de cultivarea anumitor tipuri mentale, cel mai apropiat cadru de referinţă este educaţia. Acest cadru este adecvat în multe privinţe: la urma urmei, educatorii şi institutele de educaţie autorizate poartă cea mai mare răspundere în identificarea şi instruirea minţii tinerilor. Însă trebuie să ne lărgim imediat perspectiva dincolo de instituţiile educative standard. În cultura de azi – şi de mâine – părinţii, colegii şi media joacă roluri cel puţin la fel de semnificative ca învăţătorii autorizaţi şi şcolile formale. Tot mai mulţi părinţi „îşi şcolesc copiii acasă” sau se bazează pe diverşi meditatori. Mai mult, dacă există vreun clişeu

din ultimii ani care să pară adevărat, acela este că educaţia trebuie să se desfăşoare toată viaţa.

Cei de la locul de muncă au sarcina să selecteze indivizi care par să posede categoriile adecvate de cunoştinţe, deprinderi, minţi – în termenii mei, aceştia trebuie să caute indivizi care posedă

o minte disciplinată, sintetică, creatoare, respectuoasă şi etică. Însă, în aceeaşi măsură, managerii şi liderii, directorii, decanii şi preşedinţii trebuie să continue permanent să dezvolte toate cele cinci tipuri mentale în ei înşişi şi – deopotrivă – în cei de care sunt răspunzători.

De aceea, această carte trebuie citită dintr-o dublă perspectivă. Trebuie să ne preocupăm să educăm aceste tipuri mentale la tânăra generaţie, la cei care sunt pregătiţi în prezent să devină liderii de mâine. Dar trebuie să ne preocupăm în egală măsură de cei care acum se află la locul de muncă: cum ne putem mobiliza cel mai bine abilităţile – ale noastre şi ale colegilor de muncă – astfel încât să fim toţi ancoraţi în lumea de mâine şi de poimâine.

Vechi şi nou în educaţie

Să trecem acum la educaţia în sens formal. În mare măsură, aceasta a fost conservatoare, ceea ce nu este neapărat un

lucru rău. În ultimele secole, profesorii au fundamentat o cantitate imensă de cunoaştere practică. Îmi aduc aminte o conversaţie de acum douăzeci de ani cu o profesoară de psihologie din China. Mi se păruse că lecţia sa de la colegiu, simpla repetare a celor şapte legi ale memoriei umane făcută pe rând de toţi elevii, fusese în

bună măsură o pierdere de vreme. Cu ajutorul unui interpret, am vorbit vreo zece minute despre avantajele şi dezavantajele diferitelor pedagogii. La sfârşit, colega mea din China a retezat discuţia cu aceste cuvinte: „Folosim metoda asta de aşa mult timp încât *ştim* că e corectă".

Deosebesc două motive legitime pentru a implementa noi practici educaţionale. Primul motiv este că practicile curente nu funcţionează, realmente. Am putea *crede*, de exemplu, că educăm tineri care sunt erudiţi, sau profund angajaţi în studiul artelor, sau capabili să teoretizeze în ştiinţe, sau toleranţi faţă de imigranţi, sau pricepuţi la aplanarea conflictelor. Se acumulează însă dovezi care arată că nu avem succes în aceste obiective, aşa că trebuie să luăm în considerare modificarea practicilor noastre... sau a ţelurilor noastre.

Al doilea motiv este legat de schimbarea semnificativă a lucrurilor în lume. Ca urmare a acestor schimbări, anumite ţeluri, capacităţi şi practici pot să nu mai fie indicate, sau chiar să devină contraproductive. De exemplu, înainte de invenţia tiparului, când cărţile erau puţine, era vital ca oamenii să dezvolte o memorie

verbală prodigioasă şi sigură. Acum când cărţile (şi agendele electronice) sunt la dispoziţia tuturor, acest ţel – şi practicile mnemotehnice asociate – nu mai sunt la mare căutare. Pe de altă

parte, abilitatea de a examina mari cantităţi de informaţie – tipărită şi electronică – şi de a organiza această informaţie în mod eficient pare mai importantă ca oricând. Modificarea condiţiilor ar putea impune noi aspiraţii educaţionale: de pildă, când niciun grup nu mai poate rămâne izolat faţă de restul lumii, respectul pentru aceia care diferă cultural şi antropologic devine vital, chiar esenţial, şi nu doar o opţiune politicoasă. Fie că avem în sarcină o sală de clasă, un club sau o corporaţie, trebuie neîncetat să judecăm care tipuri mentale sunt cruciale, care au prioritate şi cum să le combinăm într-o organizare unică şi într-un singur cap.

La începutul celui de-al treilea mileniu, trăim un timp al marilor schimbări – schimbări atât de cruciale încât s-ar putea să le eclipseze pe cele experimentate în erele anterioare. Pe scurt, putem spune că aceste schimbări întăresc puterea ştiinţei şi a tehnologiei, precum şi caracterul inexorabil al globalizării (cel de-al doilea înţeles al cuvântului *global* din subtitlul acestui capitol). Aceste schimbări solicită noi forme şi procese educaţionale. Minţile învăţăceilor trebuie modelate şi lărgite în cinci moduri care nu au fost cruciale – sau *nu atât de cruciale* – până acum. Cât de profetice au fost cuvintele lui Winston Churchill: „Imperiile viitorului vor fi imperii ale minţii”4. Trebuie să recunoaştem ce are

căutare în această lume – chiar dacă ne cramponăm de anumite

competenţe şi valori perene care riscă să nu mai fie de actualitate.

Ştiinţa şi tehnologia

Ştiinţa modernă a început în timpul Renaşterii europene.
Să considerăm, mai întâi, experimentele şi teoriile privind lumea fizică. Înţelegerea mişcării şi a structurii universului, pe care o asociem cu Galileo Galilei, şi înţelegerea luminii şi a gravitaţiei, care este legată de Isaac Newton, au creat un cumul de cunoştinţe care continuă să crească cu o viteză din ce în ce mai mare. În ştiinţele biologice, există o tendinţă similară în ultimii 150 ani, fundamentată de teoria evoluţiei a lui Charles Darwin, la care se adaugă descoperirile în genetică ale lui Gregor Mendel, James Watson şi Francis Crick. Deşi se pot evidenţia mici diferenţe în privinţa modului în care se practică aceste ştiinţe de la un laborator la altul, de la o ţară la alta, sau de la un continent la altul, în mod esenţial există doar o singură matematică, o singură fizică, o singură chimie, o singură biologie. (Mi-ar plăcea să adaug „o singură psihologie", dar în această privinţă nu sunt atât de sigur).
Spre deosebire de ştiinţă, tehnologia nu a avut nevoie de ajutorul descoperirilor, conceptelor şi ecuaţiiilor matematice ale ultimelor cinci secole. Este exact motivul pentru care, în multe

privinţe, China din anul 1500 părea mai avansată decât Europa sau

Orientul Mijlociu ale aceleiaşi epoci. Se pot crea unelte perfect funcţionale (chiar excepţionale), cum ar fi: instrumente de scris, ceasuri, praf de puşcă, busole sau tratamente medicale fără a beneficia de teorii ştiinţifice convingătoare sau de experimente bine controlate. Totuşi, o dată ce ştiinţa s-a lansat, legătura ei cu tehnologia a devenit din ce în ce mai strânsă. Este greu de conceput că am putea avea arme nucleare, centrale atomice, avioane supersonice, calculatoare, lasere şi o puzderie de tehnici medicale utile, în absenţa ştiinţei epocii noastre. Acele societăţi care nu au acces la cuceririle ştiinţei, fie rămân lipsite de inovaţiile tehnologice, fie pur şi simplu le copiază de la societăţile care le-au dezvoltat.

Hegemonia de nezdruncinat a ştiinţei şi tehnologiei impune noi cerinţe. Tinerii trebuie să înveţe să gândească ştiinţific pentru a fi capabili să înţeleagă şi să se integreze în lumea modernă. Fără înţelegerea metodei ştiinţifice, cetăţenii nu pot lua decizii rezonabile în legătură cu alegerea tratamentului medical atunci când se confruntă cu un set de opţiuni şi nu pot evalua păreri divergente în legătură cu creşterea copiilor, psihoterapia, testarea genetică sau tratamentul vârstnicilor. Fără a avea anumite cunoştinţe de operare pe calculator, cetăţenii nu pot să acceseze informaţiile de care au nevoie, şi cu atât mai puţin să le folosească eficient, să le sintetizeze într-un mod relevant sau să le conteste în

cunoştinţă de cauză. Şi, este inutil să mai spun, dacă nu sunt familiarizaţi cât de cât cu ştiinţa şi cu tehnologia, oamenii nu pot spera să contribuie la continua dezvoltare a acestor sectoare vitale. Mai mult, opiniile informate despre chestiuni controversate precum cercetarea în domeniul celulelor „stem", centralele nucleare, alimentele modificate genetic sau încălzirea globală presupun cunoştinţe de bază din ştiinţele şi tehnologiile relevante. După ce au rezolvat misterele majore din lumea fizică şi din cea biologică, oamenii de ştiinţă şi tehnologii şi-au întors recent atenţia către înţelegerea minţii şi creierului omenesc. În ultimii cincizeci de ani, s-au adunat mai multe cunoştinţe în psihologie şi în neuroştiinţe decât în toate perioadele istorice anterioare la un loc. Dispunem acum de teorii empirice bine conturate privitoare la inteligenţă, rezolvarea problemelor şi creativitate – împreună cu instrumentele, software-ul şi hardware-ul bazate (sau aparent bazate) pe aceste progrese ştiinţifice. Educatorii, managerii şi liderii din afaceri trebuie să fie la curent cu ceea ce s-a descoperit sau s-ar putea descoperi în curând în legătură cu natura, funcţionarea, potenţialul şi limitele minţii umane. Nu mai sunt suficiente curricula elaborate acum cincizeci sau o sută de ani. Însă aveţi grijă să nu aruncaţi bebeluşul superdotat o dată cu apa murdară a epocilor trecute. Este simplu – dar periculos – să presupunem că toată educaţia viitorului trebuie să se concentreze doar pe matematică, ştiinţă şi tehnologie.

Şi este la fel de simplu – şi la fel de periculos – să presupunem că forţele globalizării ar trebui să schimbe totul.

Limitele ştiinţei şi tehnologiei:

două avertismente

„Educaţia este în mod intrinsec şi inevitabil o chestiune de scopuri şi valori umane". Aş dori ca această afirmaţie să fie aşezată la vedere pe biroul fiecărui factor de decizie. Nu putem nici măcar începe dezvoltarea unui sistem educaţional fără a avea în minte cunoştinţele şi valorile pe care le preţuim, şi tipul de indivizi care sperăm să se ivească la sfârşitul zilei. Însă, în mod straniu, mulţi factori de decizie acţionează ca şi cum ţelurile educaţiei ar fi evidente; şi, drept consecinţă, atunci când sunt constrânşi, ei se dovedesc adesea muţi, contradictorii sau teribil de prozaici. Cât de des mi s-au împăienjenit ochii citind proclamaţii găunoase despre „folosirea eficientă a minţii" sau „umplerea lacunelor în realizarea personală" sau „aprecierea moştenirii noastre culturale" sau „spijinirea indivizilor în realizarea potenţialului lor" sau „formarea spiritului de competiţie". Recent, vobind cu miniştri ai educaţiei, am descoperit un scop cu adevărat sisific: „realizarea unei poziţii dominante în lume în privinţa scorurilor obţinute la teste". În mod evident, pe baza unui asemenea criteriu, doar o singură ţară poate

avea succes la un moment dat. În ziua de azi, stabilirea ţelurilor educaţionale nu este o sarcină uşoară; de fapt, unul dintre scopurile acestei cărţi este de a fixa câteva ţeluri mai ambiţioase pentru viitor.

Primul avertisment: ştiinţa nu poate constitui niciodată o educaţie suficientă. Ştiinţa nu poate să-ţi spună niciodată ce să faci în clasă sau la locul de muncă. De ce? Ceea ce faci ca profesor sau manager trebuie să fie determinat de propriul tău sistem de valori – şi nici ştiinţa, nici tehnologia nu sunt dotate cu un sistem de valori intrinsec. Să examinăm următorul exemplu. Să zicem că accepţi aserţiunea ştiinţifică: „inteligenţa psihometrică (IQ) este dificil de mărit". Din această afirmaţie se pot trage două concluzii diametral opuse: (1) nu te mai chinui să încerci; (2) încearcă depunând toate eforturile. E posibil să reuşeşti, şi poate mult mai uşor decât ai anticipat. O singură teorie ştiinţifică, concluzii pedagogice diferite!

Al doilea avertisment, legat de primul, este că ştiinţa – chiar înglobând ingineria, tehnologia şi matematica – nu este singurul, şi nici măcar cel mai important domeniu al cunoaşterii. (Aceasta este o capcană în care cad mulţi entuziaşti ai globalizării. A se vedea discursurile şi scrierile lui Bill Gates şi Thomas Friedman, pentru a numi doar doi guru ai timpului nostru). Alte domenii vaste ale cunoaşterii – ştiinţele sociale, ştiinţele umaniste,

artele, spiritul civic, bunele maniere, etica, sănătatea, normele de securitate, dezvoltarea fizică armonioasă – îşi merită locul sub

soare şi, în aceeaşi măsură, orele lor în curriculum. Din cauza hegemoniei sale culturale, ştiinţa pe post de cheie care deschide toate uşile ameninţă să elimine alţi rivali din planul de învăţământ. La fel de periculos, mulţi cred că aceste alte domenii ale cunoaşterii ar trebui abordate folosind aceleaşi metode şi restricţii ca şi pentru ştiinţă. Că aceasta reprezintă o teribilă eroare este prea puţin spus. Ce am înţelege din marile opere de artă şi din literatură, sau din cele mai importante idei religioase sau politice, sau din enigmele cele mai durabile legate de înţelesul vieţii şi al morţii, dacă ne-am gândi la ele doar în termenii studiilor şi dovezilor ştiinţifice? Dacă n-am face altceva decât să cuantificăm? Ce lider politic sau din lumea afacerilor ar fi credibil într-un moment de criză, dacă tot ce-ar putea face ar fi să ofere explicaţii ştiinţifice şi dovezi matematice, dacă n-ar fi capabil să atingă inimile auditoriului său? Marele fizician Niels Bohr medita odată cu ironie: „Există două feluri de adevăr, adevărul profund şi adevărul superficial, iar funcţia Ştiinţei este să elimine adevărul profund".

La locul de muncă, domnesc aceleaşi ameninţări. Deşi este în mod evident important să monitorizeze şi să ia în considerare progresele ştiinţei şi tehnologiei, liderul trebuie să aibă o viziune

mult mai largă. Tulburări politice, migraţii ale populaţiei, noi forme de publicitate, de relaţii publice sau de persuasiune, tendinţe în religie sau în filantropie – toate acestea pot avea impact asupra unei organizaţii, oferindu-i soluţii ieftine sau înţelepciune. O viaţă

adevărată, la fel ca şi o organizaţie (profit sau non-profit), se întemeiază pe referinţe culturale multiple. Fixarea excesivă pe ştiinţă şi tehnologie îmi aminteşte de miopia pe care o asociem cu struţii şi cu luddiţii.

Globalizarea

Globalizarea constă într-un set de factori care slăbesc sau chiar elimină statele naţionale, un proces numit uneori „deteritorializare". Istoricii evidenţiază mai multe perioade de globalizare: în epocile mai vechi, teritoriile imense cucerite mai întâi de Alexandru cel Mare, apoi, câteva secole mai târziu, de către romani; în epocile mai recente, explorările şi comerţul transcontinental din secolul al şaisprezecelea, colonizările de la sfârşitul secolului al nouăsprezecelea – toate acestea sunt văzute ca momente de globalizare totală sau parţială.

După două războaie mondiale şi un îndelungat război rece, ne-am angajat acum în ceea ce ar putea fi un episod de globalizare totală şi definitivă. În actualul episod, se evidenţiază patru tendinţe

nemaiîntâlnite până acum: (1) mişcarea capitalului şi a celorlalte instrumente ale pieţei pe întregul glob, cu mari cantităţi care circulă practic instantaneu în fiecare zi; (2) mişcarea fiinţelor umane peste frontiere, existând peste 100 de milioane de imigranţi răspândiţi pe

glob în fiecare moment; (3) mişcarea tuturor genurilor de informaţii prin ciberspaţiu, cu megabytes de informaţie cu diverse grade de credibilitate, la dispoziţia oricui are acces la un calculator; (4) mişcarea fără restricţii, chiar continuă, a culturii de mase – precum îmbrăcămintea la modă, creaţiile culinare sau piesele muzicale – peste graniţe, astfel încât adolescenţii din întreaga lume arată din ce în ce mai asemănători, fără a mai socoti că şi gusturile, credinţele şi valorile celor vârstnici converg din ce în ce mai mult5.

Nu este nevoie să mai spun că atitudinile faţă de globalizare diferă enorm în interiorul unui stat şi între state. Chiar şi cei mai zgomotoşi suporteri au fost oarecum reduşi la tăcere de evenimente recente, precum cele reflectând un alt fenomen global numit „terorism transfrontalier". Dar, în mod similar, chiar şi cei mai zgomotoşi critici profită de avantajele indubitabile ale instrumentarului modern – comunicarea prin e-mail şi telefonul mobil, dobândirea unor simboluri comerciale care sunt recunoscute în întreaga lume, organizarea de proteste în locuri uşor accesibile şi uşor de monitorizat de către susţinători. Deşi ne putem aştepta la

perioade de restrângere şi la apariţia de enclave ale izolaţionismului, este practic de neconceput ca aceste patru tendinţe majore tocmai pomenite să poată fi definitiv zăgăzuite.

Curricula şcolilor din întreaga lume sunt poate convergente, iar retorica educatorilor este cu siguranţă plină de aceleaşi farafastâcuri („standarde la nivel mondial", „curricula

interdisciplinare", „economia cunoaşterii"). Cu toate acestea, eu cred că educaţia formală curentă pregăteşte elevii mai degrabă pentru lumea trecutului, decât pentru posibilele lumi ale viitorului – acele „imperii ale minţii" pomenite de Churchill. Într-o anumită măsură, această realitate reflectă conservatorismul natural al instituţiilor educaţionale – un fenomen faţă de care am exprimat o anume simpatie mai devreme. În mod esenţial, cred totuşi că factorii de decizie din întreaga lume n-au ajuns la o înţelegere potrivită cu factorii majori reliefaţi în aceste pagini.

Pentru a fi explicit: în loc să fixăm clar preceptele noastre, continuăm să presupunem că ţelurile şi valorile educaţionale sunt în sine evidente. Recunoaştem importanţa ştiinţei şi tehnologiei dar nu predăm modurile ştiinţifice de gândire, fără a mai vorbi despre modul de a dezvolta indivizi dotaţi cu capacităţile de sinteză şi creaţie esenţiale pentru continuarea progresului ştiinţific şi tehnologic. Şi, prea adesea, ne gândim la ştiinţă ca la prototipul

întregii cunoaşteri, în loc să o socotim o modalitate forte de cunoaştere care trebuie complementată de o ţinută artistică, umanistă şi poate şi spirituală. Recunoaştem factorii globalizării – cel puţin când sunt aduşi în atenţia noastră – dar încă nu ne-am dat seama cum să-i pregătim pe tineri ca să supravieţuiască şi să se dezvolte într-o lume diferită de oricare alta cunoscută sau chiar imaginată în trecut.

Trecând la locul de muncă, am devenit mult mai conştienţi de necesitatea continuării educaţiei. Conştiinţa celor cinci minţi este probabil mai pregnantă în multe corporaţii decât este în multe sisteme educaţionale. Cu toate acestea, o bună parte din educaţia corporativă este concentrată strict pe aptitudini: inovaţia este transferată la Skunk Works*; etica este subiectul unui atelier ocazional. Puţine corporaţii adoptă o perspectivă a artelor liberale, exceptând acele cazuri când directorii au timpul şi resursele să participe la un seminar la Institutul Aspen. Nu ne gândim cu suficientă seriozitate la acele calităţi umane pe care vrem să le cultivăm la locul de muncă, astfel încât indivizi cu trăsături şi formaţii diferite să poată interacţiona eficient. Nici nu ne gândim cum să modelăm lucrători care să nu-;i urmeze doar propriul interes ci să realizeze misiunea fundamentală a profesiei lor, sau cum să cultivăm cetăţeni cărora să le pese profund de societatea în care

trăiesc şi de planeta pe care o vor transmite urmaşilor.

Eu unul salut – însă doar moderat! – globalizarea. Chiar dacă forţele citate mai sus ar putea fi manevrate într-un mod favorabil, aceasta nu constituie o justificare pentru ignorarea sau minimalizarea naţiunii, a regiunii sau a cadrului local. Ar trebui, cu

* Nume de cod iniţial atribuit programului secret de dezvoltare al companiei constructoare de avioane Lockheed la începutul celui de-Al Doilea Război Mondial. Ulterior termenul s-a extins pentru a desemna grupuri de super-experţi, cu largă autonomie în cadrul unei organizaţii, care au responsabilităţi în cercetarea de vârf sau în proiecte secrete (n.trad.).

siguranţă, să gândim global, dar ar trebui, pentru motive la fel de serioase, să acţionăm la nivel local, naţional şi regional. Individul care nu ia în consideraţie decât locurile îndepărtate este la fel de miop ca şi acela care nu se gândeşte decât la lucrurile de peste stradă sau aflate de o singură parte a frontierei. Principalele noastre interacţiuni vor continua să fie cu lucrurile aflate în vecinătate, la fel cum multe dintre problemele şi oportunităţile noastre vor fi specifice naţiunii sau regiunii noastre. Ca fiinţe umane, nu ne putem permite să sacrificăm localul pentru global, în aceeaşi măsură în care nu ne putem permite să sacrificăm artele şi ştiinţele umaniste pentru a rămâne la curent cu noutăţile din domeniul

ştiinţific şi tehnologic.

Mai devreme, am introdus cele cinci tipuri de minte ce vor trebui cultivate în viitor pentru a beneficia de categoriile de manageri, lideri şi cetăţeni de care este nevoie pe planeta noastră. Sper că am realizat deja pledoaria iniţială în favoarea importanţei acestor minţi. Pentru a puncta pledoaria mea răspicat:

•

Persoanele care nu cunosc aprofundat una sau mai multe discipline nu vor avea succes la niciun loc de muncă pretenţios şi se vor limita la sarcini modeste.

•

Aceia care nu şi-au dezvoltat abilităţi de sinteză vor fi copleşiţi de informaţii şi vor fi incapabili să ia decizii juste în problemele lor personale şi profesionale.

•

Persoanele fără capacităţi creative vor fi înlocuite de calculatoare şi îi vor respinge pe cei dotaţi cu imaginaţie creatoare.

•

Cei lipsiţi de respect nu vor fi demni de respectul celorlalţi şi vor otrăvi locul de muncă şi locurile publice.

•

Indivizii fără etică vor genera o lume lipsită de lucrători decenţi şi cetăţeni responsabili: niciunul dintre noi nu va dori să trăiască pe o asemenea planetă dezolantă. Nimeni nu ştie exact cum să dezvolte un tip de educaţie care să conducă la indivizi bine pregătiţi în cel puţin un domeniu de cunoaştere, sintetici, creativi, respectuoşi şi etici. Am argumentat, totuşi, că supravieţuirea noastră ca planetă poate să depindă de cultivarea acestei pentade de dispoziţii mentale.

Într-adevăr, fără respect, suntem în pericol să ne distrugem unii pe alţii; fără etică, ne întoarcem la lumea hobbesiană sau darwiniană, unde binele comun era inexistent. Însă cred cu tărie că fiecare facultate omenească ar trebui justificată şi de raţiuni neinstrumentale. Ca specie, noi oamenii avem un potenţial pozitiv impresionant – iar istoria abundă în individualităţi care exemplifică unul sau mai multe dintre aceste tipuri de minte: cunoaşterea aprofundată a unui John Keats sau a unei Marie Curie; capacitatea de sinteză a lui Aristotel sau Goethe; creativitatea Marthei Graham sau a lui Bill Gates; exemplele de respect ale celor care i-au adăpostit pe evrei în timpul celui de-Al Doilea Război Mondial sau

ale celor care au participat la comisiile adevărului şi reconcilierii în timpul ultimelor decade; exemplele etice ale ecologistei Rachel Carson, care ne-a alertat în legătură cu pericolele pesticidelor, şi ale

omului de stat Jean Monnet, care a ajutat Europa să treacă de la organizarea de război la cea de pace. Educaţia în sensul cel mai larg ar trebui să ajute fiinţele umane să realizeze caracteristicile cele mai impresionante ale celor mai remarcabili reprezentanţi ai speciei noastre.

CAPITOLUL 2

Mintea disciplinată

Cea mai importantă descoperire ştiinţifică despre învăţare din ultimii ani vine de la acei cercetători din domeniul cogniţiei care au examinat modul în care se produce înţelegerea. Într-o paradigmă tipică, elevului de liceu sau de colegiu i se cere să elucideze o descoperire sau un fenomen cu care el nu este familiarizat, dar care se pretează la o explicaţie în termenii unui concept sau a unei teorii care a fost deja studiată. Rezultatele au fost surprinzătoare, constante şi dezamăgitoare. Majoritatea elevilor, inclusiv cei care au urmat cele mai bune şcoli şi au obţinut cele mai mari note, nu sunt capabili să explice fenomenul despre care au fost chestionaţi. Încă şi mai alarmant, mulţi dau exact acelaşi răspuns ca aceia care nu au urmat niciodată cursul respectiv şi care probabil nu au întâlnit vreodată conceptele relevante pentru o explicaţie corectă. Folosind terminologia pe care o voi dezvolta ulterior, aceşti elevi au acumulat multe cunoştinţe factuale sau din materia de studiu, dar nu au învăţat să gândească într-un mod *disciplinat* (adică specific disciplinei în chestiune).

Să considerăm următoarele exemple, extrase în mod deliberat din diferite domenii de studiu. La fizică, elevii continuă să

considere forţe precum gravitaţia sau acceleraţia ca fiind conţinute în anumite obiecte particulare, şi nu ca operând esenţialmente identic asupra oricăror feluri de entităţi. Când li se cere să răspundă care dintre cele două obiecte vor cădea pe pământ mai rapid, asemenea elevi se focalizează asupra greutăţii obiectelor („cărămida este mai grea decât pantoful, aşa că ajunge mai repede pe pământ") şi neglijează legile acceleraţiei („în lipsa frecării, toate obiectele sunt accelerate la fel"). La biologie, elevii se opun total ideii de evoluţie, sau văd evoluţia ca pe un proces teologic, cu organisme ghidate în timp de o mână nevăzută către forme tot mai perfecte. Fie că au fost sau nu influenţaţi de idei creaţioniste sau de conceptul de design inteligent, ideea selecţiei naturale, ca proces complet neghidat, se dovedeşte a fi în profundă contradicţie cu modul lor de gândire. La arte, în ciuda familiarizării cu formele contemporane, elevii continuă să judece lucrările în funcţie de realismul lor fotografic, în cazul artelor vizuale, şi în funcţie de simpla organizare a rimei şi de sentimentalismul temei, în cazul poeziei. Când li se cere să explice evenimente contemporane la istorie, elevii care pot descâlci cauzele complexe ale evenimentelor din trecut, precum Al Doilea Război Mondial, se întorc la explicaţiile unicauzale simpliste: „E vina acelui tip rău" – fie că numele celui cu pricina este Adolf Hitler, Fidel Castro, Muammar al-Qaddafi, Saddam Hussein sau Osama bin Laden. La psihologie,

elevii care au învăţat despre măsura largă în care comportamentul

nostru este determinat de motivaţii inconştiente sau de factori externi asupra cărora nu avem niciun control continuă să supraliciteze puterea factorului intenţional individual.

Ca să nu credeţi că acestea sunt cazuri izolate, trebuie să subliniez că tiparele descrise au fost observate în permanenţă, la diverse discipline, de la astronomie la zoologie, de la ecologie la economie, şi în societăţile de pe tot globul. Nici americanii, nici asiaticii, nici europenii nu sunt scutiţi de aceste concepţii greşite. Într-adevăr, în cazuri precum evoluţia biologică, elevilor li se expun ideile cheie într-o serie de cursuri; totuşi, când sunt chestionaţi, ei rămân ataşaţi de explicaţiile lamarckiene („girafa are gâtul lung pentru că strămoşul ei s-a întins să ajungă la ramura cea mai înaltă") sau strict biblice („în a cincea zi..") cu privire la originea şi evoluţia speciilor. În mod evident, sunt în joc forţe puternice care împiedică elevii să gândească *disciplinar*. Se poate evidenţia uşor o explicaţie – ea însăşi inspirată din teoria evoluţionistă. Fiinţele umane nu au evoluat de-a lungul mileniilor pentru a găsi explicaţii precise cu privire la lumea fizică, biologică sau socială. Într-adevăr, întorcându-ne la exemplele deja citate, ideile actuale despre forţele fizice provin în principal din descoperirile lui Galileo, Newton şi ale contemporanilor lor, iar

teoria evoluţionistă a aşteptat călătoria de cinci ani şi deceniile de reflecţii şi sinteză ale lui Charles Darwin. (E fascinant să ne gândim care ar fi fost starea cunoştinţelor noastre actuale dacă nu s-ar fi

născut cei trei titani). Cunoştinţele despre istorie, ştiinţele umaniste şi artă sunt mai puţin legate de anumite timpuri, locuri şi persoane erudite, dar tot depind de emergenţa de-a lungul secolelor a percepţiilor sofisticate ale tagmei învăţaţilor. Asemenea percepţii ar fi putut să *nu* apară deloc, ori să ia o formă diferită, ori ar putea să se schimbe substanţial în anii viitori. Dacă acceptăm teoria evoluţionistă, devine clar că existenţa noastră a depins de abilitatea strămoşilor noştri de a supravieţui până la reproducere – nici mai mult, nici mai puţin.

Lăsând în urmă subiectele de şcoală standard, descoperim aceleaşi moduri de gândire inadecvată în cazul profesiilor. Avocaţii debutanţi, de exemplu, insistă să ajungă la o hotărâre moralmente satisfăcătoare; această modalitate de gândire înrădăcinată este în dezacord cu insistenţa profesorilor ca hotărârile să se bazeze pe precedent şi pe proces, şi nu pe codul moral personal. Jurnaliştii boboci realizează o poveste coerentă, echilibrată, ca şi cum ar vrea să păstreze interesul unui public extaziat. Ei sunt incapabili să gândească înapoi, pentru a scrie o poveste care să stârnească imediat atenţia cititorului, şi care, în plus, să supravieţuiască

creionului albastru al redactorului şi limitărilor drastice de spaţiu din prima pagină. Salariatul care tocmai a fost numit într-o poziţie managerială încearcă să-şi păstreze vechile prietenii, ca şi cum nu s-ar fi schimbat nimic; el nu înţelege că noua poziţie îi solicită să asculte, să fie ascultat şi respectat, şi nu să câştige un concurs de

popularitate sau să continue bârfele cu foştii tovarăşi. Noul membru al consiliului executiv nu reuşeşte să înţeleagă că trebuie să se comporte într-un mod dezinteresat chiar şi faţă de preşedintele care l-a curtat luni de zile şi apoi l-a invitat să se alăture selectului grup. În aceste exemple profesionale, întâlnim la locul de muncă acelaşi proces. Indivizii aduc la noul loc de muncă obiceiurile şi credinţele care le-au fost de folos în trecut. În viaţa obişnuită, tinerii sunt recompensaţi pentru efortul de a căuta o soluţie morală, pentru relatarea unei poveşti delicioase păstrând ritmul ei propriu, pentru consecvenţa de a rămâne un prieten credincios. Nu e suficient să-i sfătuieşti: „De acum înainte, concentrează-ţi atenţia strict asupra precedentelor”, sau „Apără-te de instinctul redactorului de a revizui articolul”, „Păstrează distanţa faţă de foştii tovarăşi”. Vechile obiceiuri mor greu, iar noile moduri de a gândi şi de a acţiona nu sunt tocmai naturale. Profesionistul care aspiră la ascensiunea în carieră trebuie să înţeleagă raţiunile acestor idei sau practici noi, să renunţe la vechile obiceiuri, care nu mai sunt

funcţionale, şi să consolideze treptat o conduită adecvată noii poziţii.

44

Howard Gardner

Idei din trecut şi din prezent

O bună parte din relativ scurta sa istorie (câteva mii de ani), şcoala formală a fost caracterizată de o orientare religioasă. De obicei învăţătorii erau membri ai clerului; textele de citit şi studiat erau cărţi sfinte; iar lecţiile aveau un caracter moral. Scopul şcolii era atingerea unui anumit nivel de alfabetizare suficient pentru a putea citi textele sacre – de fapt, în multe cazuri, abilitatea de a recita, fără a înţelege sau interpreta, era suficientă. Orice discuţie despre înţelegere, fără a mai vorbi despre îmbogăţirea acestei înţelegeri printr-un efort suplimentar într-o disciplină – ar fi părut ceva exotic. Erau de ajuns folclorul, bunul simţ, o zicere ocazională a unui înţelept. (Unele varietăţi de educaţie islamică încă îmbrăţişează această viziune).

Acum 700 ani, atât în China, cât şi în Europa, elitei educate i se cerea să stăpânească un set de abilităţi. La terminarea instrucţiei sale, învăţăcelul confucianist era capabil să se remarce în caligrafie, tirul cu arcul, muzică, poezie, echitaţie, participarea la ritualuri şi stăpânirea textelor importante. Omologul său european

se putea evidenţia în disciplinele din „trivium” (gramatică, retorică şi logică), pecum şi în cele din „quadrivium” (muzică, geometrie, astronomie şi aritmetică). În loc să i se ceară să înţeleagă şi să aplice, studentul dotat pur şi simplu repeta – adesea memora textual – înţelepciunea iluştrilor predecesori: Confucius sau Mencius în

Orient; Aristotel sau d’Aquino în Occident. Poate că asta avea în minte profesoara de psihologie din China menţionată în capitolul precedent, când mi-a spus nerăbdătoare: „Folosim metoda asta de atâta timp încât *ştim* că e corectă”.

Educaţia profesională, aşa cum o ştim în prezent, nu exista. În măsura în care exista o diviziune a muncii, indivizii fie învăţau meşteşugul lor de la membrii mai vârstnici ai aceleiaşi familii – meseria de fierar se învăţa de la bătrânii familiei Smith – fie erau încredinţaţi unui meşter pentru ucenicie: „Tânărul Jones are mâini îndemânatice; ar trebui să intre ucenic la bărbierul Cutter, ca să-nveţe să taie părul şi să înţepe buboaie”*. Numai preotul era supus unui mecanism mai formal de selecţie, instruire şi admitere în rândul clerului.

Renaşterea a declanşat un proces de transformare lentă dar inexorabilă a educaţiei în Occident. Deşi s-a perpetuat o anume patină religioasă – care continuă încă – în multe locuri, educaţia a devenit într-un mod considerabil laică. În prezent, majoritatea

învăţătorilor nu au o instruire religioasă, textele religioase joacă un rol mai modest, iar inocularea moralităţii este considerată o sarcină a familiei, a comunităţii şi a bisericii, şi mai puţin datoria şcolii. (A se vedea, totuşi, că atunci când celelalte instituţii eşuează, responsabilitatea pentru educaţia morală revine şcolii. Aceasta

* Jocuri de cuvinte: *smith* = fierar; *cutter* = unealtă de tăiat (n.trad.).

poate explica accentul pus în ultima vreme pe educarea caracterului, pe măsură ce cresc presiunile – în special în Statele Unite – pentru includerea religiei în şcolile publice). Expunerile orale şi referatele scrise continuă să fie apreciate, dar recunoaştem că nu toate cunoştinţele vin din trecut, ba, mai mult, cunoaşterea este cel mai bine construită ca tentativă, şi, mai ales în ştiinţe, teoriile şi metodele destinate studiului se vor schimba în timp.

În ultimul secol, şcolile destinate profesiilor s-au înmulţit ca ciupercile. Oamenii nu mai „citesc" legi; merg la facultatea de drept. Educaţia medicală nu mai are loc în colegii dubioase – unele specialităţi medicale pot impune până la 10 ani de instruire formală. Numai instituţiile acreditate pot emite (sau revoca) licenţele importante. Tot mai mult, instruirea managerilor şi a directorilor are loc în academii de studii economice şi prin variate programe, cu corporaţii prospere cultivând propriile lor instituţii educaţionale şi propriul lor sistem de ierarhizare a studenţilor pe

grupe valorice. Atât de natural ni se pare acest sector postterţiar încât uităm cât de nou (şi controversat) a fost odată. Ucenicia şi instruirea cu un mentor încă există – de fapt, în anumite feluri şi în anumite locuri ele rămân la fel de importante ca întotdeauna – însă rareori sunt considerate substitute pentru instruirea formală.
Toate aceste eforturi sunt dedicate achiziţiei unei cunoaşteri disciplinare, a unor obiceiuri mentale şi modele comportamentale adecvate. Fie că studentul învaţă ştiinţa în general

la începutul adolescenţei, fizica particulelor în liceu, principiile codului civil la începutul şcolii de drept sau bazele marketingului în şcoala comercială, ţelul rămâne acelaşi: eradicarea modurilor de gândire eronate sau neproductive şi înlocuirea lor cu moduri de gândire şi acţiune care îl caracterizează pe profesionistul disciplinat.

Materie şcolară versus disciplină de studiu

De ce, în ciuda celor mai bine motivate eforturi, atâţia elevi continuă să adere la moduri de gândire eronate şi neadecvate? Un motiv major, cred eu, este că nici profesorii, nici elevii, nici factorii de decizie, nici cetăţenii obişnuiţi nu apreciază suficient diferenţele dintre *materie* şi *disciplină*. Majoritatea indivizilor din majoritatea şcolilor şi a programelor de instruire studiază materii.

Adică, la fel ca mulţi dintre profesorii lor, percep sarcina lor ca pe un angajament de a memora un număr mare de fapte, formule şi figuri. La ştiinţe, ei memorează definiţiile termenilor-cheie, formula acceleraţiei, numărul de planete, masele atomice sau nervii faciali. La matematică, ei memorează formulele algebrice-cheie şi demonstraţiile geometrice. La istorie, ei înmagazinează numele şi datele evenimentelor şi ale perioadelor importante. La arte, ei află despre cine a creat lucrările celebre şi când. La ştiinţele sociale, ei

învaţă specificităţi ale experimentelor particulare, precum şi termeni-cheie din teoriile fundamentale. La drept, dobândesc cunoştinţe factuale despre cazuri celebre. La medicină, ei învaţă numele tuturor oaselor corpului. În facultăţile cu profil economic, ei completează tabele şi învaţă să utilizeze terminologia financiară. Ei sunt examinaţi numai pe baza acestor informaţii: dacă sunt elevi buni şi au învăţat cu asiduitate, se va considera că şi-au absolvit cu succes cursurile. Şi, aşa cum este ilustrat în piesa lui Alan Bennett (ulterior ecranizată) „The History Boys", ei ar putea să fie chiar admişi la la Oxford1.

Disciplinele de studiu reprezintă un fenomen fundamental diferit. Fiecare disciplină constituie un mod distinct de a gândi lumea. Oamenii de ştiinţă observă lumea; elaborează clasificări, concepte şi teorii provizorii; născocesc experimente pentru a testa

aceste teorii provizorii; revizuiesc teoriile în lumina descoperirilor; şi apoi se întorc, mai bine informaţi, să facă noi observaţii, să refacă clasificările şi să conceapă experimente. Cei care gândesc ştiinţific îşi dau seama cât este de greu să dibuieşti cauzele; ei nu confundă corelaţia (A se petrece înainte de B) cu cauzalitatea (A este cauza lui B); şi mai ştiu că orice consens ştiinţific este susceptibil să fie dat peste cap, treptat sau dintr-o dată, ca urmare a unor noi descoperiri spectaculoase sau a unei paradigme teoretice revoluţionare.

Descrieri echivalente se pot da şi pentru celelalte discipline. De exemplu, istoricii încearcă să reconstruiască trecutul din fragmente de informaţii risipite şi adesea contradictorii, mai ales scrise, însă ajutaţi din ce în ce mai mult de mărturii grafice, filmice şi orale. Spre deosebire de ştiinţă, istoria se petrece o singură dată; ea nu poate fi supusă experimentelor şi nu poate fi testată pornind de la teorii rivale. Scrierea istoriei este un act imaginativ, care îi cere istoricului să se plaseze în locuri îndepărtate şi, în fapt, să intre în pielea participanţilor. Inevitabil, fiecare generaţie rescrie istoria, în termenii nevoilor, cunoştinţelor şi datelor disponibile în acel moment. Literaţii pornesc de la texte scrise care au doar o relaţie tangenţială cu timpurile şi evenimentele pe care încearcă să le zugrăvească: ca autor dramatic, George

Bernard Shaw a putut să scrie deopotrivă despre timpul său, despre epoca Ioanei d'Arc, despre trecutul mitic sau viitorul imaginat. Literaţii trebuie să-şi folosească uneltele, între care, la loc de cinste, se află propria lor imaginaţie, pentru a intra într-o lume de cuvinte create de un autor (ca Shaw) cu scopul de a transmite anumite înţelesuri şi de a obţine anumite efecte asupra cititorilor. Istoricii se diferenţiază prin teoriile implicite sau explicite privitoare la trecut (de pildă teoria omului providenţial în opoziţie cu teoria rolului determinant al factorilor economici, demografici sau geografici). În mod similar, literaţii diferă în termenii atenţiei relative acordate biografiei autorului, intenţiilor sale estetice, genului literar abordat,

epocii istorice în care a trăit acesta şi perioadei istorice sau mitice în care trăiesc personajele operei.

Să nu mă înţelegeţi greşit – este nevoie de informaţie pentru a studia ştiinţa, istoria, literatura, de fapt pentru a studia orice. Însă rupte de conexiunile lor mutuale, de întrebările subiacente, de un mod disciplinat de a descifra această masă de informaţii, faptele sunt pur şi simlu „cunoaştere inertă" – pentru a folosi formula tăioasă a filosofului anglo-american Alfred North Whitehead. Într-adevăr, din punct de vedere epistemologic, nu există diferenţă între următoarele trei afirmaţii: „Pământul se află la 93 de milioane de mile depărtare de Soare, în jurul căruia se

roteşte”; „Nordiştii şi sudiştii americani s-au luptat în Războiul Civil între 1861 şi 1865”; şi „Dramaturgul William Shakespeare l-a descris pe marele împărat roman Iulius Caesar în piesa cu acelaşi nume”. Ele sunt doar afirmaţii adevărate. Aceste afirmaţii factuale capătă înţeles numai dacă sunt plasate în context, respectiv, cel al planului sistemului solar (şi al modului în care acesta a fost determinat), cel al luptelor legate de sclavagism şi uniune, care au sfâşiat structura statului american timp de decenii, şi cel al modului imaginativ-estetic în care un autor englez din secolul al şaisprezecelea a recreat unele personaje din *Vieţile* lui Plutarh. Moduri distincte de gândire caracterizează şi profesiile şi, în circumstanţele cele mai fericite, ele sunt modelate de practicieni pricepuţi. Educatorul Lee Shulman descrie „amprenta pedagogică”

a fiecărei profesii2. La drept, profesorul se angajează într-un dialog socratic cu studenţii; de fiecare dată când studentul vine cu o posibilă soluţie la un caz, profesorul aduce la lumină un contraexemplu până când, în multe cazuri, studentul îşi ridică braţele, pradă confuziei. La medicină, studentul însoţeşte medicul la vizite, examinează fişa fiecărui pacient precum şi interacţiunile momentului, şi caută să ajungă la un diagnostic şi la o schemă de tratament recomandată. La şcoala de design, studenţii stau la locurile de lucru, având modele fizice sau unele digitale pe ecranul

calculatorului; ei realizează împreună designul, iar profesorul se plimbă printre ei, făcând ocazional comentarii ajutătoare sau critice. La facultatea de studii economice, studenţii vin la seminar pregătiţi să discute un caz complex; conştienţi că informaţiile sunt în mod sigur incomplete, ei trebuie totuşi să recomande un mod de acţiune, unul care ar putea să ducă la salvarea, prosperitatea sau falimentul unei divizii sau a unei întregi corporaţii. Niciuna dintre aceste întâlniri pedagogice nu simulează fidel ceea ce se va întâmpla în activitatea de zi cu zi atunci când studentul va deveni profesionist, dar se consideră că aceste experienţe reprezintă cea mai bună pregătire pentru muncă. Fără îndoială, o proporţie din ce în ce mai mare din această educaţie se va desfăşura în viitor folosind simulări sau realitatea virtuală.

Ideea de amprentă pedagogică demonstrează că viaţa profesionistului nu este echivalentă cu cea a tânărului student.

Pentru eficienţa pregătirii profesionale, atât studenţii, cât şi profesorii trebuie să opereze pe un nivel diferit de cel utilizat în mod tipic în anii de dinaintea studiilor universitare. Asta înseamnă că studenţii trebuie să vadă informaţia nu ca pe un scop final sau ca pe o trambulină către tipuri mai avansate de informaţie („am ales Algebra I ca să mă pregătesc pentru Algebra II”), ci ca pe un mijloc către o practică mai bine informată. La rândul lor, profesorii –

acţionând într-o anumită măsură ca nişte antrenori – trebuie să asigure un feedback în privinţa abilităţii studenţilor lor de a deprinde obiceiurile mentale şi comportamentale ale profesionistului. Dacă examinările şi feedback-ul sunt concentrate pe informaţia factuală, studentul poate să devină un soi de profesor universitar, dar nu un profesionist veritabil.

În această carte, nu pomenesc prea multe despre meşteşugurile şi meseriile tradiţionale. Voi sublinia totuşi faptul că fiecare dintre acestea – de la ţesutul covoarelor până la repararea circuitelor electrice – necesită cel puţin o disciplină. În măsura în care serviciile personale şi contactul personal vor continua să fie apreciate, aceste discipline vor asigura o pâine celor care le stăpânesc. Dar atenţia mea aici se concentrează în principal asupra disciplinelor de studiu care trebuie stăpânite la sfârşitul adolescenţei şi asupra disciplinei sau disciplinelor profesionale necesare pentru a putea fi un lucrător productiv în societate.

Cum se disciplinează mintea

De-a lungul anilor, profesorii au imaginat modalităţi prin care să transfere disciplinele de studiu în minţile tinerilor. De fapt, în niciun alt fel nu am putea continua să avem o sursă constantă de oameni de ştiinţă, matematicieni, artişti, istorici, critici, jurişti,

directori, manageri şi celelalte tipuri de învăţaţi şi profesionişti. Antrenamentul pentru a atinge asemenea scopuri are loc prin identificarea unor interese şi talente comune („Ai talent pentru a deveni om de ştiinţă / istoric / critic literar / jurist / inginer / director"); modelarea unor feluri de a gândi („Iată cum procedăm pentru a demonstra o teoremă de acest fel"); realizarea cu succes a unor teme repetitive („Este o analiză bună a Sonetului 23; să vedem dacă poţi să realizezi o interpretare analoagă a Sonetului 36"); asigurarea unui feedback oportun şi util cu privire la eforturile disciplinare anterioare („Ai făcut o treabă bună la analiza acestor date, însă data viitoare, fii mai atent la detaliile condiţiilor de control înainte să porneşti experimentul") sau, în cazul facultăţilor cu profil economic: („Trebuie să-ţi dai seama că se poate ca datele să fi fost cosmetizate pentru a face ca un anumit manager să arate bine"); şi supunerea repetată la probe progresive „en route" către statutul de maestru al disciplinei („Acum ştii cum se scrie o bună introducere a povestirii; sarcina următoare este să

ordonezi paragrafele astfel încât punctele importante să supravieţuiască chiar dacă povestirea trebuie tăiată la jumătate"). Însă majoritatea tinerilor nu vor intra în elita unei anumite discipline. Aşa că educatorii sunt forţaţi să aleagă: să nu îi înveţe disciplina deloc; să le facă o introducere în subiect şi să-i lase să se

descurce singuri; sau să lupte să le dea măcar o idee – o „experienţă de prag” în terminologia lui David Perkins3 – despre ce înseamnă să gândeşti într-un mod disciplinar.

Cred că este esenţial ca în viitor indivizii să fie capabili să gândească în moduri care caracterizează disciplinele majore. La nivel de liceu, lista mea restrânsă include ştiinţele, matematica, istoria şi cel puţin o formă de artă (cum ar fi desenul, cântatul la un instrument sau scrierea unor piese într-un act). Aleg aceste discipline deoarece ele reprezintă căi de acces: o ştiinţă introduce metodele folosite în celelalte ştiinţe; un curs de istorie deschide porţile către o întreagă varietate de ştiinţe sociale; o formă de artă uşurează intrarea în altele. Dacă le va lipsi acurateţea disciplinară, elevii vor rămâne complet dependenţi de ceilalţi atunci când încearcă să articuleze păreri despre opţiunile lor medicale, scena politică, lucrările de artă modernă, previziunile economice, creşterea copilului, posibilele scenarii ale viitorului, printre multe alte subiecte. Aceste forme de gândire vor fi de folos elevilor, indiferent ce profesie vor adopta în cele din urmă. În absenţa acestor forme de gândire, indivizii „neşcoliţi” nu vor fi capabili nici

măcar să-şi dea seama *care* persoane şi idei sunt călăuze, surse de informaţie şi lideri de opinie demni de încredere. Şi astfel vor deveni pradă uşoară pentru şarlatani şi demagogi. Stăpânirea

aptitudinilor de bază este o condiţie necesară dar nu suficientă. Cunoaşterea faptelor este o ornamentaţie utilă, însă ceva fundamental diferit de gândirea într-o disciplină.

Fără îndoială, după intrarea la universitate sau în programe post-licenţă ori la locul de muncă, profesia dorită determină alegerea disciplinei, a subdisciplinei sau a setului de discipline. Matematica, mecanica şi managementul conturează, fiecare, discipline specifice. Faptele şi formele sunt ornamente binevenite, dar structura şi procesele disciplinelor reprezintă pomul de Crăciun în care trebuie atârnate aceste ornamente.

Cum se obţine o minte disciplinată? Fie că avem în minte disciplina istoriei, dreptul sau managementul, patru paşi sunt esenţiali:

1.

Identificarea subiectelor şi conceptelor cu adevărat importante în cadrul disciplinei. Unele dintre acestea vor fi chestiuni de fond – de pildă, natura gravitaţiei, componentele unui război civil, structura unui roman, codul penal al unui stat, legile cererii şi ale ofertei. Altele vor fi chestiuni metodologice: cum se pregăteşte un experiment ştiinţific; cum se descoperă semnificaţia unui document original, autentic, din trecut; cum se analizează

un sonet shakespearian, o formă clasică de sonată, un triptic medieval, o decizie recentă a Curţii Supreme a SUA, o balanţă comercială.

2.

Alocarea unei perioade de timp suficiente pentru acest subiect. Dacă merită să fie studiat, atunci merită să fie studiat temeinic, pentru o perioadă de timp semnificativă, folosind o varietate de exemple şi moduri de analiză.

3.

Abordarea subiectului în mai multe feluri. Aici este punctul în care educaţia pentru o înţelegere disciplinară valorifică varietatea de modalitaţi în care pot învăţa indivizii. Înţelegerea oricărei lecţii este mai probabilă atunci când aceasta a fost abordată prin mai multe puncte de acces: acestea pot include povestiri, expuneri logice, dezbatere, dialog, umor, joc de rol, descrieri grafice, prezentări video sau cinematice, transpuneri ale lecţiei din perspectiva comportamentelor şi atitudinilor unei personalităţi de marcă. Aceasta nu înseamnă că fiecare subiect ar trebui prezentat în trei sau treizeci de moduri canonice – ci, mai degrabă, că orice subiect demn de studiu este deschis unei multitudini de abordări.

Tot aici este punctul în care un tip de minte – mintea

disciplinată – intră în contact cu teoria inteligenţelor multiple. Deşi un anumit tip de inteligenţă poate avea

prioritate pentru o anumită disciplină, un bun pedagog va face apel întotdeauna la mai multe inteligenţe pentru a preda conceptele sau procesele-cheie. Studiul arhitecturii poate să reliefeze inteligenţa spaţială, însă un profesor eficient de design arhitectural poate foarte bine să evidenţieze şi să utilizeze perspectiva logică, pe cea naturalistă sau interpersonală. Prin utilizarea unei

diversităţi de puncte de acces, se îndeplinesc două obiective importante. În primul rând, profesorul se adresează mai multor studenţi, pentru că unii învaţă mai bine prin povestiri, alţii prin dezbateri, prin lucrări de artă sau prin identificarea cu un practicant talentat. În al doilea rând, o asemenea abordare arată dacă înţelegerea este autentică. Orice individ cu o înţelegere profundă a unui subiect sau a unei metode îl/o poate gândi într-o varietate de feluri. Invers, un individ îşi arată limitele atunci când nu-şi poate conceptualiza subiectul decât într-un singur fel. Nu poţi stăpâni o disciplină fără o asemenea agilitate conceptuală. Aşa cum voi arăta în capitolele următoare, diversitatea modurilor de a gândi un subiect este esenţială

şi pentru mintea sintetică şi pentru cea creatoare.

4.

Cel mai important, instituirea „exersării înţelegerii”, care să ofere studenţilor ample oportunităţi de a-şi proba înţelegerea în condiţii variate. De obicei ne gândim la

înţelegere ca la ceva care se întâmplă în minte sau în creier – şi desigur, stricto sensu, chiar aşa şi este. Totuşi nici studentul, nici profesorul, nici ucenicul, nici maestrul nu pot aprecia dacă înţelegerea este autentică, fără a mai vorbi de soliditatea ei, decât dacă studentul este capabil să-şi mobilizeze făţiş prezumtiva înţelegere pentru a lumina un exemplu până atunci obscur. Atât profesorul, cât şi studentul ar trebui să facă efortul de a-şi exersa înţelegerile curente; o bună parte din instruire ar trebui să fie dedicată unor exerciţii formative, cu feedback detaliat pentru a aprecia dacă realizarea este adecvată, unde anume este nesatisfăcătoare, de ce este aşa, ce se poate face pentru ajustarea ei.

De ce vorbim de punerea în practică a înţelegerii? Atâta timp cât examinăm indivizii doar prin probleme cu care sunt deja familiarizaţi, pur şi simplu nu ne putem da seama dacă au înţeles cu adevărat. *Poate* că au înţeles, dar

se poate la fel de bine să se bazeze doar pe o memorie bună. Singurul mod precis de a determina dacă înţelegerea a fost dobândită cu adevărat este punând *o nouă* întrebare sau dilemă – una cu care studenţii nu s-au putut familiariza în timpul instruirii – şi văzând cum se descurcă. Înţelegerea naturii unui război civil nu înseamnă cunoaşterea datelor luptelor din America secolului al

nouăsprezecelea sau a celor din Spania secolului trecut; înseamnă a judeca dacă bătăliile din Vietnamul anilor '60 sau conflictele din Rwanda anilor '90 pot fi considerate războaie civile, şi dacă nu, de ce nu. A şti cum să te comporţi într-o criză financiară nu înseamnă să repeţi ceea ce a făcut General Motors acum cincizeci de ani; înseamnă să ai o conceptualizare şi să implementezi o procedură astfel încât să poţi acţiona corespunzător în cazul unei bruşte deteriorări a sănătăţii printre consumatorii unui produs sau al unui declin neaşteptat al profitului. Când criticii iau în derâdere facultăţile cu profil economic ca fiind prea academice, ei se referă de obicei la folosul discutabil al cunoştinţelor acumulate; studenţilor nu li se cere să extindă şi să aprofundeze cunoştinţele dobândite dintr-o lectură, prelegere sau discuţie. Iată, pe scurt, de ce

măsurile cele mai standardizate de învăţare sunt prea puţin de folos; ele nu arată dacă studentul poate într-adevăr să valorifice materialul de la cursuri – materia – atunci când iese de pe băncile şcolii. Şi acesta este motivul pentru care instruirea tradiţională într-un meşteşug impune realizarea unei opere perfecte înainte ca ucenicul să poată fi numit maestru.

Cu siguranţă, se poate exagera atunci când se cere dovedirea înţelegerii. Nu am mare simpatie pentru

tehnicile curente de intervievare pentru angajare, prin care candidaţilor li se cere să vină cu răspunsuri presupus creative în condiţii de stres. Exceptând cazul în care jobul în chestiune solicită angajaţilor să inventeze zece branduri în două minute, sau să facă un bec să lumineze doar cu o baterie şi o sârmă, o asemenea testare poate mai degrabă să elimine candidaţii insistenţi decât să-i identifice pe cei bine pregătiţi în domeniu sau pe aceia cu adevărat creativi.

În sfârşit, ajungem la lămurirea exemplelor grăitoare introduse la începutul capitolului. Studenţii pot avea succes în chestiunile cu care sunt deja familiarizaţi; ei eşuează când li se cere să clarifice chestiuni care, ca să zicem aşa, nu existau în manual sau în tema pentru acasă. Şi astfel, având în minte aceste exemple

revelatoare, le cerem studenţilor de la fizică să prezică unde se vor afla după o perioadă de timp specificată obiecte familiare care sunt lansate în spaţiu; sau le cerem studenţilor de la istorie le cerem să analizeze care ar putea fi cauzele declanşatoare ale unui război civil în Cecenia sau să explice raţiunile unui recent atac terorist; sau le cerem studenţilor de la litere să analizeze creaţiile unui poet care a fost recent premiat sau să critice o piesă modernă despre Antoniu şi Cleopatra; sau le pretindem studenţilor medicinişti să schiţeze un curs de tratament pentru o nouă varietate de gripă; ori, viitorilor economişti, să recomande o strategie pentru o companie aeriană

recent restructurată, ameninţată brusc de o grevă care ar putea-o fragiliza. Nu este nevoie ca studenţii să răspundă la aceste testări în felul unui specialist al disciplinei – e nevoie de câţiva ani pentru o asemenea performanţă. Dar dacă răspunsurile lor nu se pot distinge de cele ale unor indivizi care nu au studiat niciodată subiectele în cauză – dacă, de fapt, modul în care abordează problema demonstrează absenţa sau doar vaga prezenţă a unei metode disciplinare – atunci trebuie să acceptăm neplăcuta posibilitate de a ne confrunta cu o creştere a cunoaşterii factuale fără o creştere corelativă a maturităţii disciplinare.

Absenţa gândirii disciplinare contează. Lipsiţi de aceste moduri sofisticate de gândire, indivizii rămân în mod esenţial

neşcoliţi – nedeosebindu-se, în realitate, de indivizii needucaţi – prin felul în care gândesc lumea fizică, lumea biologică, lumea fiinţelor umane, lumea creaţiilor imaginative, lumea comerţului. Ei nu au beneficiat de progresul real realizat de învăţaţi în ultimele mii de ani; chiar dacă etalează haine la modă şi folosesc jargonul actual, studenţii imaturi disciplinar sunt practic poziţionaţi în acelaşi spaţiu intelectual ca barbarii. Ei nu sunt capabili să înţeleagă ce se spune despre: evenimentele curente, noi descoperiri ştiinţifice sau noi realizări tehnologice, noi tehnici matematice, noi lucrări de artă, noi forme de finanţare, noi regulamente de mediu; drept consecinţă, ei nu vor fi capabili să aibă opinii informate despre evenimentele zilei, anului, secolului. Ei se simt alienaţi sau

stupizi – sau, la fel de rău, simt resentimente, antagonism, chiar ură faţă de cei care par capabili să-şi folosească cunoştinţele într-un mod disciplinar.

Da, dar, aţi putea replica, indivizii lipsiţi de înţelegere disciplinară pot totuşi să se descurce în viaţa cotidiană şi să trăiască în mod decent, sau poate chiar spectaculos – şi nu aş putea să vă contrazic. (Şi eu citesc revistele cu celebrităţi – deşi, ca şi dumneavoastră, numai lângă casa de marcat din supermagazin). Totuşi, aş adăuga, asemenea persoane sunt complet dependente de ceilalţi atunci când trebuie să ia decizii referitoare la sănătatea şi

prosperitatea lor sau să voteze în chestiunile importante ale momentului. Mai mult, sunt din ce în ce mai puţine ocupaţiile în care se poate progresa fără o anume cultivare a gândirii ştiinţifice, matematice, profesionale, comerciale şi/sau umaniste. Disciplinele de studiu vă permit să fiţi prezent în lume în cunoştinţă de cauză; disciplinele profesionale vă permit să prosperaţi la locul de muncă. Altă obiecţie: gândirea disciplinară este foarte bună, de acord, dar – în absenţa faptelor, cifrelor, a altor feluri de informaţie – nu poate fi valorificată cu adevărat. Şi această replică are o doză de adevăr: avem nevoie să ştim unele lucruri şi de aceea îi respectăm pe cei care se mişcă cu multă uşurinţă prin sfera cunoaşterii. Însă două consideraţii importante depăşesc un munte de fapte. Mai întâi, în acest timp al motoarelor de căutare, al enciclopediilor fizice şi virtuale omniprezente şi al calculatoarelor

tot mai mici şi mai puternice, aproape orice informaţie necesară sau dorită poate fi obţinută aproape instantaneu. Aşa cum cartea a făcut din memoria fotografică un lux, actualele calculatoare au făcut memorizarea forţată încă şi mai puţin importantă. Şi dacă cineva crede că este de dorit ca indivizii să memoreze discursuri sau poeme sau melodii, un asemenea exerciţiu trebuie făcut ca un scop în sine („este frumos, este plăcut”), şi nu cu scopul iluzoriu de a îmbunătăţi capacitatea mnemotehnică generală.

În al doilea rând, în cursul modelării unei abordări disciplinare a subiectelor importante, indivizii chiar vor aduna informaţii utile: poziţiile relative ale planetelor, figurile şi evenimentele importante ale unui război civil, instrumentele literare folosite de Shakespeare sau Pirandello pentru a crea personaje puternice şi tensiune dramatică, organigrama corporaţiilor majore şi identitatea celor care le populează. Mai mult, acest „miez de cunoaştere" sau „educaţie culturală" va dobândi atât forţă, *cât şi* flexibilitate prin acumularea lui într-un context relevant; nu este doar constrângerea de a stoca în memorie lista altcuiva.

În final se degajă un argument mult mai important în favoarea cunoaşterii disciplinare. Anume că, asemenea experienţelor celor mai copleşitoare (de la orgasm la filantropie), dobândirea ei naşte dorinţa de mai mult. Odată ce ai înţeles o anumită piesă, un anume război, un anume concept din fizică, biologie sau management, este stimulat apetitul pentru o înţelegere

suplimentară sau mai adâncă şi pentru o prestaţie limpede, care să probeze – pentru ceilalţi şi pentru sine – înţelegerea dobândită. Este greu de crezut că, în viitor, acela care deţine o cunoaştere autentică se va mulţumi doar cu înţelegerea superficială. O dată ce a gustat din roadele pomului cunoaşterii, probabil că el va reveni mereu pentru a găsi o hrană intelectuală tot mai îndestulătoare.

Pentru a evidenţia importanţa – necesitatea – gândirii disciplinare, am extras exemple din educaţia preuniversitară şi cea din artele liberale. Şi, într-adevăr, acestea sunt teritoriile cele mai potrivite pentru apropierea de modurile de gândire din ştiinţă, matematică, istorie şi arte. Salut faptul că, la admitere, multe universităţi acordă mai multă importanţă rezultatelor obţinute de candidaţi la aceste discipline decât cursurilor pregătitoare de drept, medicină, comerţ sau inginerie. La urma urmelor, scopul acestor şcoli este instruirea pentru o anumită profesie, iar cea mai bună pregătire este aceea în care mintea devine disciplinată în modurile majore de gândire academică.

O dată cu trecerea la o instruire într-o profesie – fie într-un program post-licenţă, fie printr-o ucenicie de nivel înalt (aşa cum se întâmplă în diferite tipuri de consultanţă, în editarea de cărţi sau în jurnalism) – accentul disciplinar se modifică. Este mult mai puţină învăţare decontextualizată – sunt mult mai puţine teste bazate doar pe lectură sau prelegere: studentul este aruncat treptat sau brutal într-o lume care seamănă mai mult cu lumea practicii. Am putea

spune că acum interesul este focalizat asupra disciplinei în acţiune. Nu ajunge doar să înţelegi că un jurist sau un inginer sau un manager gândeşte diferit; plasat în postura de jurist, inginer sau manager, trebuie să şi acţionezi diferit. Aici, gândirea şi acţiunea

sunt mai apropiate ca niciodată. Cei care nu sunt capabili să-şi însuşească practicile caracteristice, sau, cu cuvintele lui Donald Schön, să devină „practicieni reflexivi”4, ar trebui sfătuiţi să-şi schimbe meseria – sau, fie-mi permisă gluma, ar trebui încurajaţi să se facă profesori universitari.

Poate că odinioară, un om putea să dobândească licenţa profesională şi apoi să se culce pe lauri următorii treizeci sau chiar cincizeci de ani. Nu cunosc niciun tip de carieră – de la manager la preot – la care să mai fie valabil aşa ceva. Într-adevăr, cu cât este mai importantă profesia respectivă şi cu cât este mai înaltă poziţia pe care individul o ocupă în cadrul profesiei, cu atât este mai necesar ca acesta să-şi continue educaţia, considerată în sens larg. Uneori învăţarea de lungă durată se face prin cursuri formale; mai des însă la seminarii informale, în case de vacanţă pentru cadrele de conducere, în conversaţii şi poveşti de nivel înalt, chiar citind cărţi de genul celei de faţă. Într-o anumită măsură, instruirea disciplinară presupune dobândirea de aptitudini noi – de pildă, cele legate de inovaţiile tehnologice şi financiare; dar cel puţin la fel de important este un nivel de înţelegere nou sau mai înalt în cadrul disciplinelor, aşa cum sunt constituite ele în mod tradiţional. Astfel, eruditul

ajunge să înţeleagă modurile diverse în care se dezvoltă şi se propagă noile cunoştinţe; cadrul de conducere ajunge să înţeleagă

care capacităţi manageriale sunt necesare pentru nişe particulare, care sunt mult mai generice, cum trebuie să se ajusteze activitatea de conducere la schimbarea condiţiilor din media sau de pe piaţă. Unii ar putea încerca să predea aceste idei în timpul studiilor universitare, însă, în cea mai mare parte, înţelegerea va rămâne superficială. Am putea spune că aceste idei constituie curriculumul disciplinar pentru tot restul vieţii.

Celălalt fel de disciplină

Ajungem la celălalt sens, la fel de important, al cuvântului *disciplină*. Un individ este disciplinat în măsura în care a dobândit deprinderile care să-i permită să progreseze fără încetare în dobândirea unei abilităţi, meşteşug sau volum de cunoştinţe. La copiii mici, avem tendinţa de a ne gândi la disciplină cu referire la sporturi şi arte. Un copil disciplinat în acest sens se întoarce pe terenul de baschet sau de tenis în fiecare zi şi îşi antrenează mişcările; sau, mutându-ne în sfera artelor, un asemenea copil studiază constant pentru a-si îmbunătăţi cântatul la vioară sau caligrafia, ori plié-ul la balet. Totuşi, o conotaţie la fel de importantă a cuvântului „disciplină” există în contextul educaţiei

şcolare. Elevul disciplinat din şcoala primară practică cititul, socotitul sau scrisul în fiecare zi (de acord, poate să-şi ia liber o

duminică din două!); elevul din şcoala secundară* îşi lucrează cu conştiinciozitate experimentele de laborator, demonstraţiile geometrice sau analiza unor documente istorice scrise. Când eram copil, studiam pianul în fiecare după-amiază; acum, cu o regularitate similară, mă aşez în faţa tastaturii calculatorului în fiecare seară. Rămâne discutabil dacă aceste forme de disciplină sunt integral asociate: în ciuda dorinţei părinţilor, pedagogilor şi a unora dintre psihologi, indivizii pot fi foarte disciplinaţi într-o anumită sferă şi complet dezordonaţi în altele.

Primii autori care au scris despre educaţie au subliniat importanţa exerciţiului, studiului, practicii, instruirii zilnice. În contrast cu înţelegerea disciplinară schiţată mai devreme, acest tip de disciplină s-a impus în şcoli fără probleme. De fapt, uneori ai impresia că aceşti comentatori o preţuiesc ca pe un scop în sine. Asemenea autori recomandă mai multe teme pentru acasă, chiar dacă există dovezi că foloasele sunt minime sau nule în timpul şcolii primare; ei laudă copilul care stă cuminte la biroul său şi-şi smulg părul din cap atunci când copilul lasă televizorul sau combina muzicală să-i asurzească, sau când refuză să se atingă de cărţi până în seara (sau chiar dimineaţa) dinainte de examinare.

* În sistemul educaţional american, şcoala primară cuprinde clasele I-V, iar

şcoala secundară, clasele VI-XII (n.trad.).

În viitor, vom avea nevoie de o formă de disciplină mai puţin ritualistă, mai profund interiorizată. Un asemenea individ disciplinat continuă să înveţe, dar nu pentru că a fost programat să stea cu burta pe carte în fiecare seară câte două ore. El continuă să înveţe, să-şi dezvolte înţelegerea disciplinară din alte două motive: (1) îşi dă seama că, datorită acumulării de noi date, cunoştinţe şi metode, trebuie să devină o persoană care studiază tot timpul vieţii; (2) a ajuns să-i placă – de fapt, a devenit pasionat – să înveţe despre lumea în care trăieşte. Aceeaşi motivaţie trebuie să se vadă la cadrul de conducere care se aventurează în locuri neobişnuite şi participă la seminarii, renunţând la ski, la înotul subacvatic sau la trasul la fit; şi la medicul care urmăreşte în mod regulat siturile Web şi revistele dedicate specialităţii lui. Aşa cum remarca Platon cu mult timp în urmă: „Prin educaţie trebuie să ajutăm invăţăceii să găsească plăcere în ceea ce au de învăţat".

Disciplina care a luat-o razna

În consideraţiile pe care le fac asupra celor cinci minţi, accentul cade asupra felului în care se poate educa fiecare dintre ele. Totuşi, este bine să amintesc că fiecare capacitate psihologică are şi aspectul ei patologic. Este bine să fii atent, dar nu şi obsesiv-compulsiv. Este grozav să experimentezi „fluxul de idei" – dar

această stare de excepţie trebuie experimentată prin acte creative şi constructive, şi nu prin acte criminale, periculoase sau prosteşti.

În legătură cu mintea disciplinată, se pot consemna câteva note de avertisment. Mai întâi, fiecare disciplină are formele ei excesive: ne amuză pe toţi avocatul care îşi aduce pledoaria la masa din bucătărie, pe terenul de baschet sau în dormitor. Se poate, de asemenea, ca discipline particulare să ajungă să domine discursul într-un mod excesiv. Acum cincizeci de ani, comportamentul era privit cu precădere prin ochelarii psihanalizei; în prezent, psihologia evoluţionistă şi *teoria alegerii raţionale* exercită o influenţă excesivă atât în mediile academice, cât şi în stradă. Indivizii trebuie să fie conştienţi de limitele disciplinelor pe care le stăpânesc, când să se servească de ele, când să le tempereze sau să le suspende. Aici, posesia mai multor abilităţi disciplinare este un avantaj; se poate, de exemplu, considera o operă de artă din mai multe perspective, de la cea estetică la cea biografică sau comercială. Desigur, este important să nu încurcăm între ele aceste perspective, sau să o invocăm pe una dintre ele atunci când este limpede că nu se potriveşte într-un context dat.

Este posibil să fii *prea* disciplinat? Ca persoană de origine germană (şi evreiască), sunt tentat să răspund „Nu”, dacă nu chiar „Nein”. Eu cred că poţi să te aşezi tot mai adânc într-o disciplină şi acea profunzime din ce în ce mai mare poate fi un avantaj în

muncă. Însă trebuie evitate două pericole. Mai întâi, o disciplină nu

trebuie urmată obsesiv, compulsiv, doar de dragul ei. Înţelegerea dreptului trebuie aprofundată pentru că o asemenea profunzime aduce înţelegere şi plăcere; citirea fiecărui caz publicat şi orgoliul rezultat dintr-o asemenea activitate este un semn de imaturitate, nu de judecată. În plus, trebuie să rămânem conştienţi că niciun subiect nu poate fi epuizat din perspectiva unei singure discipline. Trebuie să rămânem modeşti în ceea ce priveşte puterea dobândită dintr-o disciplină, sau chiar dintr-o multitudine de discipline. Ar fi bine ca metodele să fie instrumente, şi nu lanţuri.

Recent, am auzit de nişte copii talentaţi care cântă la pian şapte, opt ore pe zi sau chiar mai mult. Uneori ei sunt ademeniţi să facă aşa de către părinţi sau profesori exagerat de ambiţioşi; alteori, în mod remarcabil, ei înşişi doresc să susţină un asemenea ritm. Pentru o scurtă perioadă de timp, o asemenea imersie poate fi justificată, şi poate să nu facă rău. Dar o asemenea rutină de sclav sugerează confuzie cu privire la ce poate şi ce nu poate aduce imersia disciplinară, şi la posibilele costuri pe termen lung.

Unul dintre cei mai mari pianişti ai tuturor timpurilor a fost Artur Rubinstein (care la un moment dat şi-a anglicizat prenumele tranformându-l în Arthur). Rubinstein a fost un copil-minune şi, ca majoritatea copiilor-minune, a studiat cu

asiduitate meşteşugul său. Odată ce a devenit celebru (sărbătorit în fiecare turneu) a încetat să mai lucreze cu aceeaşi asiduitate şi

regularitate. O autoevaluare sinceră a dezvăluit un tablou descurajant:

Trebuie să mărturisesc că nu eram prea mândru de mine însumi. Viaţa dezordonată pe care o duceam, interesul meu constant pentru sexul opus, orele petrecute noaptea târziu cu prietenii mei intelectuali, teatrele, spectacolele, mesele bogate la prânz şi cină şi, cel mai rău, atracţia mea pasionată pentru toate acestea nu mă lăsau niciodată să mă concentrez asupra muncii mele. Pregăteam concertele folosind bogatul repertoriu pe care îl acumulasem, dar fără dorinţa de a cânta mai bine, fără a utiliza partitura, bazându-mă numai pe memoria mea bună şi pe ştiinţa de a folosi anumite bisuri pentru a stârni entuziasmul auditoriului. Pe scurt, nu mă puteam mândri nici măcar cu o singură piesă pe care să o fi interpretat conform partiturii şi fără imperfecţiuni tehnice... Ştiam că mă născusem pentru a fi un muzician adevărat, dar, în loc să-mi dezvolt talentul, mă foloseam de el ca de un capital 5.

Rubinstein a ajuns să înţeleagă că nu putea trăi de pe urma acestui capital la nesfârşit, fără a-l înnoi. Aşa cum i-a spus unei cunoştinţe: „Când nu studiez o zi, îmi dau seama. Când nu studiez

două zile, orchestra îşi dă seama. Şi când nu studiez trei zile, publicul îşi dă seama”6. Şi, aşa, el a abandonat treptat viaţa de sibarit, s-a potolit, a întemeiat o familie şi a început să studieze

repertoriul cu mai multă regularitate şi scrupulozitate. Spre deosebire de majoritatea pianiştilor, a fost capabil să cânte în faţa publicului şi la un înalt nivel până la vârsta de 90 ani. El rămâne un exemplu de om care a reunit cele două înţelesuri ale cuvântului disciplină: atingerea măiestriei într-un meşteşug şi capacitatea de a înnoi acel meşteşug printr-o practică regulată, de-a lungul anilor.

Sper că v-am convins că, deşi procesul este laborios, se poate modela o minte disciplinată şi că dobândirea ei este un eveniment important, chiar indispensabil. Dar, vai, doar mintea disciplinată nu mai este suficientă. Tot mai multe cunoştinţe se află acum plasate în spaţiile dintre mai multe discipline, sau în interconexiunile lor. În viitor, oamenii vor fi nevoiţi să înveţe cum să sintetizeze cunoştinţele şi cum să le extindă în moduri noi şi nefamiliare.

Mintea etică

CAPITOLUL 3

Mintea sintetică

„Iadul este un loc în care nimic nu se leagă cu nimic.”

Vartan Gregorian, citându-l pe Dante

n tradi

Î

ţia religioasă a Occidentului, povestea fiinţelor umane începe în Grădina Raiului, unde Adam este ademenit să muşte din rodul pomului cunoaşterii. Generaţiile care s-au succedat imediat după biblicul Adam au acumulat cunoştinţele într-un ritm suficient de lent pentru a putea fi transmise oral (deşi poate că erau destul de multe ca să nu încapă într-o muşcătură), din tată în fiu. Dar pe noi, oamenii, ne caracterizează faptul că acumulăm continuu cunoştinţe, cu o viteză din ce în ce mai mare. De fapt, chiar Biblia reprezintă un efort de a aduna cele mai importante cunoştinţe dobândite până în acel moment – cunoştinţe, desigur, modelate în sensul transmiterii unui mesaj religios şi moral.

O dată ce societăţile au devenit conştiente de cunoştinţele care s-au adunat, un fenomen care se poate să fi fost legat de introducerea alfabetizării, s-a încercat inventarierea a ceea ce era cunoscut într-un mod clar, sistematic şi uşor accesibil generaţiilor următoare. În tradiţia laică occidentală, filosofii presocratici au fost

primii care au căutat să ordoneze cunoştinţele timpului. Succesorii

lor – Socrate, Platon şi cu precădere Aristotel – au urmărit să adune nu numai cunoştinţele despre ştiinţa de a trăi dar şi, sau poate mai ales, cunoştinţele referitoare la felul în care era înţeles universul în acea vreme. Cărţile lui Aristotel – *Fizica, Metafizica, Poetica, Retorica*, printre multe altele – reprezintă curriculumul care fusese conturat. Nu e de mirare că Aristotel a rămas cunoscut timp de aproape două milenii ca Filosoful. Dar Aristotel nu a fost singur. Există în Occident o linie formidabilă de minţi sintetizatoare, de la Aristotel la Sfântul Augustin şi apoi la Thoma dÀquino (în multe privinţe un corespondent creştin al lui Aristotel); apoi omul de litere Dante, foarte talentatul Leonardo, enciclopediştii secolului al XVIII-lea, volumele micropedia şi macropedia din *Encyclopaedia Britannica* sfârşitului de secol XX, şi – cel mai recent – Wikipedia

secolului al XXI-lea. Filiaţii similare se pot evidenţia şi în alte tradiţii culturale majore.

Abilitatea de a ţese informaţii din surse disparate pentru a forma un tot coerent este vitală în prezent. Cantitatea de cunoştinţe acumulate se dublează la fiecare doi sau trei ani (probabil că înţelepciunea creşte mai lent!). Sursele de informaţie sunt vaste şi disparate, iar oamenii tânjesc după coerenţă şi integrare. Fizicianul, laureat al premiului Nobel, Murray Gell-Mann a afirmat că în secolul al XXI-lea mintea cea mai preţuită va fi aceea care va dovedi o bună capacitate de sinteză.

Mintea etică

75

Când am scris despre sinteză în *Harvard Business Review*, am primit o confirmare semnificativă din partea lui Richard Severs, un căpitan de navă: „Am trecut prin această încercare. Sintetizarea unor mari cantităţi de date, rapoarte, atitudini, opinii, tactici simultan cu încercarea de a menţine o imagine strategică largă a fost o mare provocare. Simţi cum se apropie încetişor de creier ceva ca un fel de amorţeală rece şi trebuie să o apuci, s-o evaluezi mai rapid şi să n-o pierzi. Este anevoios cu siguranţă, dar dacă perseverezi, vei dezvolta o unealtă utilă pentru trusa conducătorului”1.

Însă forţele care stau în calea sintezei sunt redutabile. În capitolul precedent, am arătat că pentru cei mai mulţi dintre noi

este dificil chiar şi să gândim sistematic în cadrul unei singure discipline de studiu sau profesii – darămite să stăpânim mai multe perspective şi apoi să le combinăm într-un amalgam folositor! O dificultate suplimentară rezidă în faptul că cunoaşterea individuală este caracterizată de o specificitate remarcabilă a domeniului: ca specie, noi suntem predispuşi să acumulăm cunoştinţe în anumite contexte şi să rezistăm – sau să ni se pară foarte dificil – generalizării lor sau aplicării lor pe o scară mai largă. Puţini indivizi şi încă şi mai puţine instituţii au experienţă în inculcarea talentului de a sintetiza. Şi, după toate cele, ne lipsesc standardele pentru a determina când s-a realizat o sinteză productivă, şi când sinteza propusă este prematură, prost condusă sau chiar lipsită de

onestitate. La fel cum se întâmplă cu fiecare dintre tipurile mentale descrise aici, mintea care urmăreşte realizarea sintezei trebuie să se angajeze într-o confruntare cu forţe care par anume desfăşurate pentru a împiedica o realizare optimă.

Tipuri de sinteză

În ciuda dificultăţilor, oamenii caută sinteza. Pot fi citate exemple de succes. Asemenea sinteze necesită alăturarea unor elemente care erau iniţial distincte sau disparate.
Iată cele mai întâlnite tipuri, împreună cu unele

exemplificări elocvente:

1.

Naraţiuni. Creatorul sintezei strânge materialul sub forma unei naraţiuni coerente. Se pot da exemple de la Biblie până la manualele de istorie sau de ştiinţe sociale. Naraţiunile există în aceeaşi măsură sub formă de ficţiune (romanul *Război şi pace* al lui Tolstoi) sau nonficţiune (*Declinul şi căderea Imperiului roman* de Gibbon).

2.

Taxonomii. Materialele sunt ordonate în funcţie de caracteristicile notabile. Se pot enumera sistemul de clasificare zecimală pentru biblioteci al lui Dewey, clasificarea plantelor şi animalelor realizată de Linné, contabilitatea în partidă dublă într-un raport anual.

Asemenea taxonomii sunt adeseori prezentate sub formă de diagrame sau tabele. Rusul Mendeleev a reuşit acolo unde alchimiştii epocilor anterioare eşuaseră: a elaborat un tabel periodic sistematizat al elementelor de pe pământ. Şi pentru că a înţeles principiile care stau la originea structurii lor atomice exacte, acest savant sintetizator a fost chiar capabil să prezică existenţa unor elemente care nu fuseseră încă descoperite.

3.

Concepte complexe. Un concept enunţat în premieră poate să lege sau să unifice o întreagă gamă de fenomene. Charles Darwin a realizat o asemenea sinteză prin conceptul de selecţie naturală; Sigmund Freud a dezvoltat conceptul de inconştient; Adam Smith a introdus conceptul de diviziune a muncii. În analiza literară, T. S. Eliot a creat conceptul de *corelativ obiectiv* – întruchiparea unei emoţii într-o situaţie particulară, astfel încât cititorul să deducă emoţia urmărită fără ca ea să fie menţionată în chip explicit. În domeniul afacerilor, Michael Porter a definit strategia ca fiind sinteza a cinci forţe care împreună determină profitul potenţial. Şi observaţi abundenţa de concepte din analiza financiară: ciclul afacerii, raportul preţ-câştig, principiul optzeci-douăzeci (cunoscut şi sub numele de legea lui Pareto).

4.

Reguli şi aforisme. O bună parte din înţelepciunea populară este formulată şi transmisă prin fraze scurte, menite să impresioneze şi să aibă o aplicabilitate largă. În mai toate societăţile, orice om este familiarizat cu o anumită versiune a maximelor „Mai întâi gândeşte, apoi

făptuieşte”, „Cine umblă după doi iepuri, nu prinde niciunul”, „Mai bine să previi, decât să tratezi”. Asemenea adevăruri se răspândesc şi la locul de muncă. „Cazurile remarcabile fac legi proaste”, învaţă avocaţii. „Diversifică-ţi portofoliul”, este cuvântul de ordine printre investitori. Directorii de corporaţii preferă formulări succinte pentru misiunea lor, precum „Gândeşte” de la IBM sau „Progresul este produsul nostru cel mai important” de la General Electric. Şi oamenii de ştiinţă sunt sfătuiţi: „Repetă întotdeauna experimentul; cu cât rezultatul este mai surprinzător, cu atât este mai imperativ să-l repeţi”.

5.

Metafore, imagini şi teme puternice. Oamenii pot însufleţi conceptele făcând apel la metafore. Darwin a descris evoluţia ca pe un arbore ramificat, iar procesul de apariţie a unor noi specii ca pe o bancă aflată în dezordine; Freud vedea inconştientul ca pe regiunea aflată dedesubtul gândirii conştiente, iar *id*-ul ca pe un cal care-şi poate şicana călăreţul-ego; Adam Smith caracteriza natura autoregulatoare a pieţelor prin imaginea unei mâini

invizibile. Metaforele pot fi reprezentate nu numai verbal, dar şi grafic. Istoricul ştiinţei Gerald Holton remarcă

faptul că sintetizatorii îşi bazează deseori ideile-cheie pe tematici subiacente, de care ei înşişi ar putea să nu fie conştienţi2. De pildă, atât Freud, cât şi Darwin vedeau viaţa ca pe o luptă între forţe aflate într-o opoziţie înverşunată, în vreme ce Smith a imaginat o societate armonioasă, bazată pe principiile schimbului. Corporaţiile creează şi ele mărci – prin cuvinte, grafice, cuplete publicitare.

6.

Întruchipări fără cuvinte. Până aici, exemplele mele au fost extrase cu precădere din subiectele academice şi din viaţa de toate zilele. Sinteze puternice pot fi întruchipate şi în lucrări de artă. Gândiţi-vă la *Guernica* lui Picasso, în care forţele violente ale Războiului Civil din Spania sunt prinse într-o unică pictură murală cubistă; la sugestivele gravuri ale lui Hogarth, *Decăderea lui Rake*, ce înfăţişează disoluţia patetică a unui libertin; şi la ceea ce reprezintă poate cea mai faimoasă sinteză realizată vreodată, ilustrarea evenimentelor biblice pe plafonul Capelei Sixtine, de către Michelangelo. Sintezele există şi în alte arte. Îmi vin în minte: ciclul wagnerian *Inelul Nibelungilor*, *„Sagrada Familia”* – catedrala neterminată a lui Gaudi din Barcelona, baletul lui Stravinski *Le sacre*

du printemps, recrearea modernistă a ritualurilor indienilor din sud-vestul SUA făcută de Martha Graham, precum şi filmele *Timpuri noi* al lui Charlie Chaplin şi *Fragii sălbatici* al lui Igmar Bergman.

7.

Teorii. Conceptele pot fi reunite într-o teorie. Teoria evoluţionistă a lui Darwin combină conceptele de variabilitate, competiţie, selecţie naturală şi supravieţuire până la reproducere; teoria psihanalitică a lui Freud este construită pe baza conceptelor de refulare, sexualitate infantilă, asociere liberă şi inconştient. Teoria pieţei libere a lui Adam Smith ţese laolaltă ideile de cerere şi ofertă, muncă, producţie, profit şi pierdere.

8. Metateorii. Se poate propune un cadru general pentru cunoaştere, precum şi o „teorie a teoriilor". Georg Wilhelm Friedrich Hegel a descris o secvenţă inexorabilă a dezvoltării universale – de unde termenul de „meta" – de la teză la antiteză şi apoi la sinteză; dându-i un bobârnac lui Hegel, Karl Marx considera că factorii economici/materiali sunt determinanţi, ideile ivindu-se ca suprastructură. Thomas Kuhn susţinea că paradigmele ştiinţifice noi sunt prin definiţie incomensurabile în raport cu precedentele: cei care propun noua paradigmă trebuie

să aştepte până când avocaţii celei vechi – cândva unamim recunoscute – ies din scenă. Filosoful cunoaşterii

Jean-François Lyotard pune sub semnul întrebării legitimitatea unor asemenea „teorii-umbrelă” – cu excepţia metateoriei care afirmă că nu există metateorii veritabile!

Componentele sintezei

Pun capăt enumerării acelor reuşite mentale ce pot fi etichetate ca „sinteze”. Realizarea unei sinteze reale – chiar a uneia mai puţin impresionante decât acelea pe care tocmai le-am menţionat – este o realizare remarcabilă. Orice efort de a face o sinteză comportă cel puţin următoarele patru componente, prezentate mai jos într-o ordine aproximativă:

1.

Un ţel – formularea obiectivului pe care sintetizatorul încearcă să-l atingă. Exemple pot fi dorinţa lui Freud de a crea o psihologie a minţii sau năzuinţa lui Picasso de a prinde pe pânză distrugerea unui întreg oraş.

2.

Un punct de plecare – o idee, o imagine sau chiar o lucrare anterioară care să servească drept fundament. Darwin şi-a început eforturile folosind pe de o parte

teoriile evoluţioniste premergătoare, şi pe de altă parte observaţiile pe care le-a făcut pe vasul *Beagle*. În *Ţara pustie*, Eliot se foloseşte de descrierile poetice ale pustietăţii pe care le făcuse el însuşi înainte, precum şi de

numeroase texte, adesea obscure, scrise într-o varietate de limbi şi dialecte.

3.

Selecţia strategiei, metodei şi abordării. Aici este locul în care intră în rol instruirea disciplinară a celui care face sinteza. Acesta trebuie să aleagă formatul sintezei sale finale – de exemplu, unul dintre cele opt tipuri care tocmai au fost prezentate. Apoi, folosindu-se de instrumentele domeniului, el trebuie să progreseze, cu suişuri şi coborâşuri, către ţelul său. Aceste instrumente cuprind: analiza logică a filosofului, interpretarea textelor de către criticul literar, executarea de studii-pilot de către biolog, actualizarea carnetelor de note, a blocurilor de desen şi a jurnalelor de către desenator sau romancier. În dezvoltarea unui plan de afaceri, un director poate să consulte experţi, să comande studii, să conducă grupuri de cercetare calitativă formate din manageri sau clienţi. Desigur că nu există garanţia că aptitudinile tradiţionale

ale profesiei se vor dovedi suficient de bune sau chiar potrivite pentru sinteza propusă. Aşa că alegerea instrumentului trebuie să se facă prin încercări, acesta fiind supus revizuirii sau chiar, uneori, respingerii totale.

4.

Proiecte şi feedback. Mai devreme sau mai târziu, sintetizatorul trebuie să se lanseze în efectuarea sintezei: rezumatul lucrării, schiţa conferinţei sau capitolului,

modelul clădirii sau statuii, planul de afaceri *beta*. Prima tentativă poate reprezenta în sine o sinteză provizorie. Ştim din caietele de note ale marilor creatori – Picasso, Freud, Darwin, Martha Graham – că primele schiţe sunt adesea primitive şi totuşi pot să conţină nucleul versiunii finale. Filosoful Charles Sanders Peirce susţinea că elaborarea unor asemenea ipoteze ingenioase presupune o capacitate mentală de factură specială pe care el o numea „abducţie".

Pentru a aşeza discuţia, să considerăm situaţia în care un director proaspăt recrutat pentru revigorarea companiei anunţă un scop concret: o evaluare a ceea ce a mers prost în ultimii ani şi un plan concret de redirecţionare. Acesta va fi exerciţiul său de sinteză. Desigur, directorul este bine sfătuit să asculte, să

examineze, să studieze şi să dialogheze – şi să evite să-i critice pe predecesorii săi şi pe noii colegi. Totuşi, el are nevoie de un punct de plecare – cea mai bună înţelegere posibilă a ceea ce s-a întâmplat în companie şi opţiunile viabile. Aceasta *ar fi*, de fapt, sinteza sa dacă nu ar avea deloc timp şi resurse. Lunile preţioase îi permit să imagineze o strategie de examinare a dosarelor, de acumulare de informaţii de la foştii şi actualii angajaţi; de testare a diverselor opţiuni şi scenarii; de a ajunge la înţelegerea companiei, a trecutului ei şi a potenţialului ei actual de competitivitate. Totuşi, la un moment dat, el trebuie să oprească fluxul informaţional şi

reflecţiile şi să-şi îndrepte atenţia către pregătirea celei mai bune sinteze pe care o poate concepe. Dacă are noroc, va avea timp pentru feedback şi câteva iteraţii suplimentare. Însă, cel mai adesea, ceasul va tică cu nerăbdare crescândă, iar expertul va fi nevoit să accepte a doua sau a treia schiţă ca „satisfacing”*.

Dintre cele opt formate schiţate, pe care îl va folosi directorul? Cea mai uzuală formă de sinteză este naraţiunea – o formă accesibilă aproape tuturor. Imaginile şi metaforele sugestive sunt întotdeauna bine venite. În cadrul formei narative, directorul are libertatea să utilizeze aforisme, concepte şi taxonomii. În măsura în care e capabil să întruchipeze sinteza sa în propriul său comportament, cu atât mai bine. Dar dacă nu are de-a face cu un auditoriu sofisticat (şi nici nu încearcă să-şi găsească un post într-o

universitate), ar trebui să evite teoriile. Iar în ceea ce priveşte metateoriile, nu avem a ne teme că ar fi tentat să construiască vreuna!

Cât despre director, trebuie să ne fie clar un lucru: sarcina sa nu se termină o dată cu realizarea sintezei. Aceasta este doar primul pas în relansarea companiei. Cel puţin la fel de importante sunt dezvoltarea unei strategii, executarea ei, inevitabilele corecţii în timpul acestui proces. De fapt, în vreme ce pentru restul

* Termen introdus de Herbert Simon, laureat al premiului Nobel, care semnifică imposibilitatea maximizării pe cale raţională a unei variabile particulare. Elaborat într-un context economic, conceptul s-a extins şi în cibernetică, filosofie, psihologie socială şi cognitivă (n.trad.).

oamenilor mintea strategică poate fi opţională, pentru un cadru de conducere ea este o necesitate. Însă strategia directorului are mult mai multe şanse de reuşită dacă se bazează pe o sinteză solidă, atent verificată.

Sintezele interdisciplinare: avantajele, riscurile

Poate cea mai ambiţioasă formă de sinteză are loc în *munca interdisciplinară.* Această frază nu trebuie invocată cu

uşurătate. Nu vom considera că un individ este bilingv decât dacă stăpâneşte mai mult de o limbă. În mod similar, este nepotrivit să afirmăm că o anumită muncă este interdisciplinară dacă nu comportă o combinaţie justă de cel puţin două discipline. Mai mult, cel puţin în mod ideal, cele două discipline ar trebui să nu fie numai juxtapuse; ele ar trebui să fie realmente integrate. O asemenea integrare ar trebui să conducă la o înţelegere cu neputiinţă de dobândit doar în cadrul disciplinelor respective luate separat.

Termenul *interdisciplinar* este mult vehiculat în zilele noastre. Merită să diferenţiem două forme distincte. În mediul universitar, cum tocmai am amintit, termenul *interdisciplinar* este aplicat studiilor care în mod deliberat fac apel la cel puţin două discipline academice şi urmăresc integrarea lor sinergică. Biochimiştii combină cunoştinţele biologice şi chimice; istoricii

ştiinţei aplică instrumentele istoriei în unul sau mai multe domenii ale ştiinţei. În viaţa profesională, interdisciplinaritatea apare în mod sistematic în cazul echipelor formate din lucrători care au pregătire profesională diferită. Într-o instituţie medicală, o echipă interdisciplinară poate fi compusă din unul sau mai mulţi chirurgi, anestezişti, radiologi, asistente, terapeuţi şi asistenţi sociali. În mediul de afaceri, o echipă interdisciplinară sau interfuncţională poate conţine inventatori, designeri, departamentul de marketing,

departamentul de vânzări şi reprezentanţi ale diverselor niveluri de management. Echipele interdisciplinare de top sunt poreclite Skunk Works*: membrilor acestor echipe li se acordă o mare libertate pe baza presupunerii că vor ieşi din vizuinile lor şi se vor angaja în cele mai îndrăzneţe forme de asociere cognitivă.

Fiecare formă de sinteză se poate face mai bine sau mai puţin bine. Naraţiunile pot fi incoerente, sincopate sau forţate – gândiţi-vă la o istorie a Americii care i-ar ignora pe indienii americani sau s-ar limita la moştenirea puritană. Taxonomiile pot fi premature sau nelegitime – să ne gândim la eforturile multiseculare ale alchimiştilor de a transforma în aur diverse metale. Conceptele

* Skunk Works – nume de cod atribuit iniţial programului secret de dezvoltare al companiei constructoare de avioane Lockheed la începutul celui de-Al Doilea

Război Mondial. Specialiştii acestui departament au contribuit la proiectarea şi construirea celor mai avansate modele pentru aviaţia de luptă. Ulterior termenul a fost extins pentru a desemna grupuri de super-experţi, cu largă autonomie în

cadrul unei organizaţii, care au responsabilităţi în cercetarea de vârf sau în

proiecte secrete (n.trad.).

pot fi înşelătoare – de pildă, noţiunea de inteligenţă din psihologie ignoră manifestările artistice şi sociale ale intelectului. Metaforele pot fi iluzorii – teoria căderii în comunism a naţiunilor, una câte una, ca la domino, s-a dovedit a fi greşită. Adesea, teoriile se

prăbuşesc când se confruntă cu fapte incomode: comunismul a fost „zeul care a eşuat”* şi, contrar previziunilor lui Marx, a supravieţuit în ţările cele mai înapoiate, şi nu în cele mai dezvoltate. Economia de tip „laissez-faire” a lui Adam Smith a trebuit să fie „reparată” prin intervenţii keynesiane din partea guvernului. Şi, aşa cum am notat mai devreme, filosoful francez Jean-François Lyotard consideră sortită eşecului orice tentativă de a elabora metateorii.

Pericolele sintezelor inadecvate se manifestă poate cel mai clar atunci când vine vorba de muncă disciplinară. În primul rând, multe activităţi din primii ani de şcoală sunt în mod greşit etichetate ca „interdisciplinare”. Copiii pot trage foloase din desfăşurarea la ore a unor proiecte stimulative sau prin urmărirea unor subiecte originale cum ar fi „modelele” sau „apa” sau „leagănul civilizaţiei”. Dar aceste tentative nu au legătură cu disciplinele în niciunul dintre sensurile legitime ale termenului. Când fac o dioramă sau un dans, când se gândesc la apă sau la oraşe în diverse feluri, elevii se folosesc de bunul simţ, de

* Aluzie la titlul unui volum de eseuri scrise de André Gide, Richard Wright,

Ignazio Silone, Stephen Spender, Arthur Koestler şi Louis Fischer, având ca

subiect convertirea acestora la comunism şi deziluzia lor ulterioară (n.trad.).

experienţe obişnuite sau de termeni şi exemple obişnuite. Dacă nu se aplică nicio disciplină, atunci, evident, nu poate fi vorba de gândire interdisciplinară.

Chiar când elevii au început să stăpânească disciplinele luate individual, nu există nicio garanţie că vor realiza o combinaţie de discipline care să fie adecvată sau utilă. Cursurile ar putea foarte bine şi foarte nimerit să includă atât istoria, cât şi artele. Poţi să citeşti despre luptele din Războiul Civil din Spania *şi* poţi de asemenea să priveşti pictura *Guernica* sau să citeşti romanele lui André Malraux sau Ernest Hemingway, fără a face vreun efort deosebit de a lega sau alătura aceste surse. Am putea numi această abordare „juxtapunere disciplinară" – eşecul de a realiza iluminarea care poate apărea atunci când diferite perspective sunt alăturate sinergic.

Chiar când se fac eforturi reale de a uni disciplinele, nu există nicio garanţie că asocierea va fi bine motivată sau cu adevărat relevantă. Dacă, de pildă, cineva ia într-un mod prea literal un text artistic şi presupune că romancierul Malraux este un reporter, sau că pictorul cubist Picasso este un pictor realist, el poate ajunge la concluzii nepotrivite. Psihologia evoluţionistă este absolut logică atunci când încearcă să explice diferitele tipare comportamentale afişate de bărbaţi şi femei în seducerea partenerului şi în actul sexual propriu-zis, însă deviază de la logică

atunci când încearcă să explice tendinţele istorice sau gusturile artistice.

Pericole similare se pot observa în sfera profesiei şi în cea a afacerilor. Să luăm jurnalismul. Reporterii, redactorii, editorii, membrii audienţei şi acţionarii pot fi cu toţii implicaţi în aceeaşi emisiune sau publicaţie; dar nu există garanţie că nişte oameni din medii diferite vor vedea lucrurile în acelaşi fel sau că vor putea lucra împreună într-un mod coerent. Toate companiile multinaţionale, precum 3M, BP sau Sony, angajează oameni de ştiinţă, specialişti în resurse umane, contabili, specialişti de marketing şi informaticieni; se vor înregistra însă probleme de comunicare atunci când experţi din domenii disparate vor fi aruncaţi laolaltă pentru a forma o echipă şi li se va cere să facă un proiect pentru un nou centru de recreaţie.

Să nu mă înţelegeţi greşit. Investigaţia interdisplinară este foarte importantă, iar munca interdisciplinară de calitate este preţuită în epoca noastră. Studiile noastre sugerează că o asemenea muncă este în general motivată de una dintre următoarele trei consideraţii:

1.

A fost dezvoltat un nou concept puternic şi este momentul oportun pentru a testa extensiunea acestuia. De exemplu, în ultimii ani, matematicienii au dezvoltat teorii

ale complexităţii, haosului şi catastrofelor. Se dovedeşte

că aceste teorii au aplicaţii importante – atât explicative, cât şi metodologice – în ştiinţele naturii. Dar este legitim să ne întrebăm dacă se pot evidenţia exemple instructive de complexitate şi în alte ştiinţe (de pildă în biologie), ştiinţe sociale (de pildă în economie) şi chiar în ştiinţele umaniste (istoria politică, istoria artei). Un exemplu paralel există în lumea afacerilor – tehnologiile perturbatoare ieftine care îi ajută pe noii veniţi să ameninţe poziţiile confortabile ale jucătorilor mai vechi şi mai importanţi3. Le este util profesioniştilor din toate domeniile să se familiarizeze cu acest concept. Rămâne întrebarea în ce măsură se aplică conceptul tehnologiilor perturbatoare în diferitele sectoare, în diferitele nişe din cadrul unui sector şi în entităţile nonprofit precum universităţile sau organizaţiile nonguvernamentale4. Mai mult, ceea ce se consideră a fi perturbator în sfera tehnologică s-ar putea să nu fie deloc perturbator în domeniul vânzărilor sau al resurselor umane.

2.

A apărut un fenomen important şi înţelegerea deplină a acestui fenomen necesită sau chiar impune

contextualizarea lui. În majoritatea cazurilor, se începe înţelegerea teoriei relativităţii în termenii conceptelor constitutive din fizică şi din matematică. O înţelegere mai largă şi mai nuanţată a relativităţii poate apărea o dată cu

familiarizarea cu istoria ştiinţei de la sfârşitul secolului al nouăsprezecelea; cu evenimentele care se petreceau în alte domenii, inclusiv provocările care zdruncinau conformismul politic şi artistic; şi cu problemele particulare cu care se confrunta Einstein, de la lecturile din clasicii filosofiei ştiinţei până la îndatoririle zilnice de funcţionar la biroul de brevete, care includeau eforturile de a determina cu precizie momentul la care va sosi un tren la o destinaţie îndepărtată5.

Un exemplu complet diferit apare în sfera medicală. Testele genetice permit evidenţierea cu certitudine a celor care se vor îmbolnăvi de coreea Huntington şi evidenţierea celor care, cu o oarecare probabilitate, vor dezvolta o anumită formă de cancer. Întrebarea dacă trebuie informate potenţialele victime şi familiile lor, sau, în cazul răspunsului afirmativ, care este cea mai bună modalitate de a le aduce la cunoştinţă această informaţie nu poate fi lăsată în seama geneticianului, şi nici măcar în seama

medicului de familie sau a preotului. În mod ideal, decizia ar trebui cântărită de o echipă compusă din geneticieni, specialişti în terapie genetică, medici, asistenţi sociali, lideri religioşi şi persoane dedicate idealurilor eticii: şi totuşi, nu există nicio garanţie că oameni cu o pregătire disciplinară atât de diversă pot – sau măcar că ar trebui –

să conceptualizeze în acelaşi fel această problemă tulburătoare.

Acest exemplu nu este foarte îndepărtat de viaţa corporatistă. Să presupunem că se descoperă că un nou medicament promovat pe scară largă are efecte toxice asupra unui mic procent din populaţie. Din păcate, istoria relevă puternica tendinţă a cadrelor de conducere de a ascunde sau edulcora asemenea descoperiri. Dar, chiar şi în cazurile în care există un consens în privinţa dezvăluirii adevărului, rămân puternice dezacorduri privind modul de a se face anunţul, maniera în care trebuie informaţi medicii şi pacienţii, pregătirile legate de anunţul public şi schimbările ulterioare care trebuie (sau nu) făcute de companie în activitatea de cercetare, lansare şi retragere a noilor medicamente.

3.

Apare o problemă presantă, iar disciplinele individuale curente se dovedesc nepotrivite pentru rezolvarea ei. Ziarele sunt pline de relatări despre situaţii îngrijorătoare – sărăcie generalizată, răspândirea maladiilor incurabile, poluarea mediului, invadarea vieţii private, permanenta ameninţare a terorismului – care reclamă soluţii. Asemenea provocări nu pot fi nici măcar înţelese, darămite abordate, dacă nu sunt aduse în sprijin mai multe discipline şi profesii. De aceea, chiar dacă

cercetătorul sau creatorul de politici *ar prefera* să lucreze în limitele unei singure discipline, foarte curând devine evidentă nevoia de a face apel la altele – de exemplu: virusologia, demografia, imunologia, psihologia comportamentală, precum şi teoria reţelei sociale în cazul răspândirii şi tratării maladiei SIDA.

Observaţi că niciunul dintre aceste eforturi de sinteză nu apare din neant. În fiecare caz, există un scop motivaţional; o poziţie iniţială pe care o adoptă cel care realizează sinteza; un set de instrumente sau strategii care pot fi utilizate; una sau mai multe sinteze intermediare; şi măcar câteva criterii prin care se poate evalua succesul sintezei. Şi, repet: sinteza nu este tot una cu o strategie executată cu succes, dar poate fi foarte bine punctul de

plecare esenţial al acesteia.

Sinteze promiţătoare şi prea promiţătoare

Sintezele sunt create în permanenţă – de exemplu, majoritatea manualelor şi multe dintre cărţile din librării (inclusiv cea de faţă!) reprezintă eforturi clare de a sintetiza cunoştinţele legate de un subiect dificil astfel încât ele să poată fi asimilate de publicul-ţintă. Nu este posibil să stabilim în termeni abstracţi ce

anume constituie o sinteză adecvată; ca şi în proverbiala întrebare „Se poate întinde o coardă pe toată lungimea camerei?", răspunsul trebuie contextualizat. Se dovedeşte că este o provocare să ajungi la o sinteză adecvată, iar anticiparea criteriilor de judecată este o provocare şi mai mare.

Întâmplarea face ca două cărţi cu titluri asemănătoare să-mi ofere şansa de a aborda aceste dificultăţi. În 2003, scriitorul de călătorii Bill Bryson a publicat o carte cu formidabilul titlu *O scurtă istorie despre aproape orice*. În circa cinci sute de pagini de text bine documentat, Bryson încearcă să rezume şi să ilustreze ceea ce a descoperit ştiinţa despre universul fizic şi cel uman. Aşa cum spune autorul într-un stil încântător: „Pentru ca tu să fii aici acum, a fost nevoie ca trilioane de atomi rătăcitori să se asambleze cumva într-o manieră complexă şi uimitor de elegantă ca să te

creeze pe tine. Este un aranjament atât de specializat şi de particular încât nu a mai fost încercat niciodată înainte şi nu va mai exista altă dată”6.

Bryson începe cu descoperirile despre cosmos, descriind ceea ce se ştie despre Univers, cum s-a născut, diversele sale corpuri cereşti şi locul nostru pe acest firmament; trece apoi la cunoştinţele geologice despre planeta Pământ, cuprinzând mărimea sa, vârsta, elementele sale constitutive, incluzând minusculele particule cuantice; pe urmă trece în revistă descoperirile privind biologia umană, de la originile vieţii pe planetă până la înflorirea ei

actuală, de la organismele unicelulare până la cele mai complexe primate, şi de la celulele unice unde se află originile noastre până la cele zece mii de trilioane de celule care alcătuiesc corpul omului adult. El încheie cu amuzanta observaţie că lucrarea monumentală a lui Isaac Newton, *Principia,* a apărut cam atunci când dispărea pasărea dodo. Citez cuvintele lui: „Vei recunoaşte că este greu să găseşti o mai bună asociere de întâmplări care să ilustreze natura divină şi criminală a fiinţei umane – o specie capabilă să dezvăluie cele mai adânci taine ale cerurilor şi în acelaşi timp să zdrobească, fără nicio logică, o creatură care nu-i făcuse niciodată vreun rău şi care nu a fost nici pe departe capabilă să înţeleagă ce-i făceam”7.

Din punctul meu de vedere, sinteza lui Bryson este

valabilă. El acoperă un domeniu vast dar într-un fel logic, şi creează o poveste foarte utilă". În loc să verse o mie de nume sau o mie de fapte, el prezintă în detaliu o mână de poveşti particulare fascinante, trage învăţămintele corespunzătoare şi distinge legăturile dintre ele. Mereu, imaginea cuprinzătoare a colosalului şi a infinitezimalului, a îndepărtatului şi a intimului, rămâne în prim-plan. Iar el nu pierde niciodată din vedere postura sa de ghid binevoitor dar nu atoateştiutor, şi a noastră, de cititori neştiutori în ale ştiinţei, dar dornici de a învăţa. Aceasta deoarece, potrivit propriilor sale mărturisiri, Bryson nu era un expert când a început să lucreze la această carte. Mai degrabă (amintind de Dante cel însoţit de Virgiliu), era un învăţăcel dornic să înţeleagă suficient de

mult cât să poată împărtăşi sinteza sa unei noi cohorte de cititori. Iar eu cred că blajinul profesor a izbândit.

Nu sunt la fel de entuziasmat de cartea lui Ken Wilber, *O scurtă istorie despre orice.* Wilber este unanim recunoscut ca un intelectual erudit – un învăţat în bună măsură autodidact, care a dobândit cunoştinţe vaste din filosofie, teologie, ştiinţă şi psihologie (printre multe alte discipline) şi care se străduieşte neîncetat să le pună la un loc într-un unic şi atotcuprinzător cadru teoretic. După ştiinţa mea, el este de departe cel mai ambiţios sintetizator de limbă engleză din zilele noastre şi, după multe

criterii, cel mai de succes.

În mai multe lucrări, inclusiv cartea mai sus menţionată, Wilber încearcă să ordoneze cunoştinţele noastre în taxonomii, grile şi ierarhii. Cadrele pe care le foloseşte presupun un parcurs de la fizic la psihologic, de la cele mai rudimentare forme de cogniţie la cele mai înalte planuri ale conştiinţei; localizarea tuturor disciplinelor în termenii contribuţiei lor la viziunea holistică a autorului; gruparea laolaltă a unei duzini de teoreticieni într-un cadru atotcuprinzător; şi, mai presus de orice, încercarea de a asocia toate aceste dimensiuni cu tărâmul cel mai înalt, cel al spiritualităţii – „unde Spiritul devine conştient de el însuşi, i se trezeşte conştiinţa de sine, începe să recunoască propria sa natură”8. Pomenind de „spiritualitate”, Wilber nu se referă la o anumită religie; de fapt, aşa cum insistă admiratorii săi, el a unit conceptele

de spirit ale Orientului şi Occidentului. Wilber crede că a sesizat un consens remarcabil printre gânditorii din lumea întreagă, „fie ei trăitori în prezent sau acum şase mii de ani, fie ei din New Mexico-ul Vestului îndepărtat sau din Japonia Estului îndepărtat”9. Pentru a transmite natura cumva problematică a iniţiativei wilberiene, cel mai bine este să dau câteva exemple din scrierile sale. Chestionat în legătură cu relaţia dintre profunzime şi conştiinţă, el spune: „Conştiinţa este pur şi simplu felul în care se

reflectă profunzimea dinspre interior. De aceea, da, profunzimea este pretutindeni, conştiinţa este pretutindeni, Spiritul este pretutindeni. Şi, pe măsură ce creşte profunzimea, conştiinţa se trezeşte din ce în ce mai mult, Spiritul se dezvăluie din ce în ce mai mult. A spune că evoluţia produce o mai mare profunzime înseamnă pur şi simplu a spune că dezvăluie o mai mare conştiinţă”10. Explicitând procedeul său, el relatează: „Pur şi simplu am început să fac liste ale tuturor acestor diagrame holarhice* – epocile convenţionale şi New Age, premodern şi modern şi postmodern – totul de la teoria sistemelor la Marele Lanţ al Existenţei, de la *vijana* buddhistă la Piaget, Marx şi Kohlberg, *kosha* vedantică, Loevinger, Maslow, Lenski, Cabala şi aşa mai departe. Am avut literalmente sute de asemenea lucruri, de asemenea diagrame, răspândite peste tot pe podea... M-am

* Termen introdus de Arthur Koestler, *holarhia* reprezintă o ierarhie de *holoni* (*holon* = întreg din grecescul *holos*) (n.trad.).

gândit că aş putea găsi *holarhia* unică şi fundamentală pe care toţi încercau să o reprezinte, fiecare în felul său... Era evident că fiecare *holarhie* din fiecare grup se ocupa de fapt cu acelaşi teritoriu, dar per global aveam patru teritorii diferite, ca să spunem aşa11”. Fără îndoială, acesta este un efort lăudabil; dacă Wilber nu ar fi încercat, altcineva ar fi făcut-o cu siguranţă. Atunci de ce sunt

nemulţumit? Probabil pentru că Wilber apare ca „angrosistul” suprem. E mereu gata să vadă conexiuni; să unească teorii, poveşti, exemple; să accentueze părţile lor comune; să fixeze ordinea lor într-o ordine încă şi mai mare. Un exemplu al obsesiei sale de a masifica vine din următorul citat: „În ultima vreme, evoluţia culturală a fost susţinută, în diverse moduri, de Jürgen Habermas, Gerald Heard, Michael Murphy, W.G. Runciman, Sisirkumar Ghose, Alastair Taylor, Gerhard Lenski, Jean Houston, Duane Elgin, Jay Early, Daniel Dennett, Robert Bellah, Erwin Laszlo, Kishore Gandhi şi Jean Gebser, ca să pomenesc doar câţiva”12. Departe de a fi un exemplu izolat, afirmaţiile de acest soi apar de zeci dacă nu de sute de ori în voluminoasele sale scrieri.

„Angrosiştii” sunt în contrast cu „detailiştii”. Detailiştii fac distincţii, iubesc contrastele, întreabă mereu: „De ce aceste lucruri *nu* se leagă? Care este diferenţa, care este deosebirea *crucială*?”. Într-un spaţiu care se întinde de la angrosişti la detailişti, eu mă situez undeva pe la mijloc. Şi totuşi, când mă confrunt cu textele lui Wilber, simt o stranie opoziţie pentru prima

categorie. Când toate sunt interconectate – în ceea ce lui Wilber îi place să numească Marele Lanţ al Existenţei – atunci este greu să faci priorităţi, distincţii, comparaţii semnificative. Ar fi dificil de demonstrat falsitatea lui Wilber, de fapt, dificil de ştiut unde să

începi, unde să recunoşti tensiunile şi sforţările care împânzesc textul lui Bryson, dar care sunt inevitabil ascunse prin felul în care Wilber caută obsesiv textura unificatoare. Efortul său practic paralizează mintea critică.

Admit că preferinţa mea pentru Bryson în detrimentul lui Wilber este o chestiune de gust. Şi îi rămân recunoscător lui Wilber pentru că mi-a deschis ochii faţă de multe lucrări şi pentru că a găsit un loc pentru scrierile mele în vasta sa schemă. Pentru adepţii „angrosişti", Wilber este un profet. Mă tem, însă, că sintezele sale au sens numai pentru aceia care au cumpărat deja premisa sa majoră – *themata* organizatoare – că totul poate fi organizat într-o singură schemă gigantică. Este improbabil să-şi găsească adepţi printre sceptici, să dobândească preţuire printre detailişti.

De ce sinteza este dificilă dar posibilă

Mintea persoanei tinere are două caracteristici contradictorii puternice. Pe de o parte, preşcolarii discern cu uşurinţă conexiunile – de fapt ei fac în permanenţă comparaţii.

Tratează banana ca pe un telefon mobil (însă rareori invers – cel puţin, până în acest punct al istoriei noastre culturale!); un băţ se transformă într-un cal de jucărie; liniile paralele de pe stradă sunt numite „dungi de zebră"; perfectul compus al verbului *a scrie* este

presupus a fi *am scriat*. Comparaţiile se extind dincolo de obiecte şi acţiuni. Ascultând un marş de John Philip Sousa, copilul de cinci ani îl poate compara cu o călătorie cu trenul; când i se explică conceptul de separare a puterilor în guvernul american, copilul de zece ani îşi imaginează un balansoar cu trei braţe, fiecare dintre ele având supremaţia o perioadă de timp până se restabileşte echilibrul. Dată fiind această dispoziţie de a face conexiuni, nu e de mirare că tinerii încearcă să integreze sau să sintetizeze. Problema este, desigur, că multe asemenea conexiuni se dovedesc a fi superficiale sau chiar false. Termenul de *relativitate* a fost aplicat şi cubismului lui Picasso, şi fizicii lui Einstein, dar niciunul dintre fenomene nu este lămurit prin această asociere superficială. *Am scriat* poate regulariza conjugarea verbelor, dar nu este un perfect compus acceptabil. Balansoarele (cel puţin versiunile cu două braţe) pot tinde către echilibru, dar ramurile guvernării se pot ciocni sau pot fi strivite. În absenţa disciplinelor relevante şi a unui standard pentru judecarea corectitudinii, propensiunea umană către „conexiuni" este încântătoare dar insuficientă. (Ken Wilber ar putea să nu fie de acord cu asta!).

Mintea etică

101

Până la mijlocul copilăriei, impulsul omenesc de a face conexiuni este domolit sau îngrădit. Studii privind capacitatea metaforică indică faptul că preşcolarii, faţă de copiii mai mari, au o capacitate mai mare de a crea metafore – fermecătoare dar şi

nepotrivite. Începând cu vârsta de şase ani, copiii încep să facă corecturi. Căutând cea mai potrivită conexiune sau caracterizare, ei apelează la similarităţi literale, evitându-le pe cele care pot genera conexiuni inexacte sau ilogice. Fără îndoială, plăcerea de a face comparaţii rămâne; şi totuşi, cu vârsta, majoritatea indivizilor îşi temperează dorinţa de a căuta comparaţii inedite. Doar poeţii par imuni la tendinţa de atenuare a înclinaţiei către crearea de metafore. O forţă încă şi mai serioasă militează împotriva integrării.

Aşa cum am spus de mai multe ori, fiinţele umane se dovedesc a fi creaturi cu specificitate contextuală. Acumulăm acţiuni, comportamente, gânduri, abilităţi într-o anumită situaţie şi putem ajunge să le controlăm. Totuşi, pe măsură ce îmbătrânim, cei mai mulţi dintre noi devenim conservatori (sunt menţionate excepţii în următorul capitol, dedicat minţilor creatoare). Conservăm trăsăturile menţionate în circumstanţele în care le-am învăţat şi eventual le extindem un pic. Dar suntem prea puţin dispuşi să aplicăm abilităţile şi conceptele pe scară largă, şi cu atât mai puţin în mod liber. Vorbind mai general, organizarea minţii nu este similară cu aceea a unui calculator multifuncţional; mintea este mai bine conceptualizată ca un set de module relativ independente. Dar

cum sau când sau de ce ar trebui să se conecteze aceste module – rămâne o enigmă pentru mulţi teoreticieni ai psihologiei.

Acest conservatorism poate fi de ajutor – sau măcar neutru – profesorului care predă discipline individuale. În schimb, este o povară pentru cei care dezvoltă o gândire interdisciplinară sau pentru efectuarea de sinteze ample, fără a mai pomeni de creaţiile originale. La orele de engleză, tinerii învaţă să compună proză într-un mod eficient; dar dacă nu sunt capabili să transporte măcar o parte din aceste lecţii de-a lungul coridorului până la clasa de istorie sau în laboratorul de biologie, înseamnă că au pierdut prilejul de a combina strategiile compoziţionale. Adolescenţii se pot familiariza cu gândirea cauzală la orele de fizică; dar dacă nu trag învăţăminte privind argumentaţia la orele de istorie sau geometrie, atunci această formă de gândire trebuie învăţată din nou. Adulţii de la Corporaţia A pot interacţiona confortabil cu cei din echipa lor şi totuşi se pot ciocni violent cu membrii echipei de la Corporaţia B, cu care organizaţia lor a fuzionat recent. Este bine să nu uităm că specia noastră a evoluat pentru a supravieţui în nişe ecologice particulare; noi nu am evoluat pentru a avea teorii corecte, pentru a stăpâni discipline sau pentru a transfera în mod judicios lecţiile învăţate într-un anumit context, în altele noi. Copilul mic generalizează excesiv; copilul mai mare preferă să evite generalizările chiar atunci când ele ar putea fi corecte.

Instruirea profesională accentuează doar aceste tendinţe.

Pe măsură ce jurnalistul învaţă să transmită cititorului obişnuit esenţa unei poveşti în numai 150 de cuvinte, capacitatea lui de a meşteşugi relatări mai lungi sau de a vorbi cu experţi cu înaltă calificare se poate reduce. Dacă i se cere să colaboreze la o carte împreună cu un om de ştiinţă sau cu un istoric, jurnalistul poate deveni chiar frustrat. Pe măsură ce medicul învaţă să diagnosticheze bolile în funcţie de ceea ce citeşte de la imprimanta calculatorului şi după ce este spectator la zeci de morţi în sala de urgenţă, el poate deveni insensibil la suferinţa umană. Când un caz complex îi impune să formeze o echipă cu un preot şi un asistent social, medicul poate întâmpina dificultăţi în a comunica cu aceşti experţi şi poate şoca familia bolnavului prin răceala sa. Inginerul versat, care „înscrie golul de aur” când i se cere să descopere un defect ascuns al unui circuit electronic, poate să „iasă din joc” dacă i se cere să aplaneze un conflict sau să conducă un departament. Indivizii diferă semnificativ în ceea ce priveşte predispoziţia lor de a metaforiza şi capacitatea sau înclinaţia de a transfera lecţiile de la o clasă sau disciplină către o altă clasă sau disciplină. Aristotel socotea capacitatea de a crea metafore potrivite ca un semn al geniului. Antropologul Claude Lévi-Strauss reliefează contrastul dintre bricoleur – meseriaşul care rezolvă o problemă potrivind între ele fragmentele pe care întâmplător le are la îndemână – şi omul de ştiinţă a cărui abordare preferată este cea

deductivă. În studiile mele, am identificat două abordări intelectuale. *Inteligenţa-laser* sapă adânc într-un subiect dar ignoră oportunităţile de polenizare încrucişată; este poate cea mai potrivită pentru munca disciplinară. *Inteligenţa-reflector* nu poate săpa la fel de adânc dar scanează mediul şi ca atare poate să discearnă mai uşor conexiuni (şi să identifice diferenţe) între sfere. Ambele tipuri pot sintetiza, însă conţinutul sintezei şi criteriile pentru evaluarea succesului vor fi diferite.

Romancierul C. P. Snow a scris într-un fel sugestiv despre aceste abordări contrastante. Studiind ştiinţele din anii '20 ai secolului trecut, el a identificat biologia ca fiind un domeniu în care mentalitatea largă, sintetizatoare era adecvată. Erau preţuiţi indivizii capabili să ia în considerare descoperirile din diverse sfere şi să le ţească într-o tapiserie convingătoare. Dar, spune Snow, pe măsură ce se acumulează experienţa, iar ştiinţele iau o turnură matematică, perioada sintezelor ample se apropie de sfârşit. Aşa cum se lamentează el: „În orice ştiinţă mai puţin completă decât fizica, mintea mai generală încă îşi mai găseşte întrebuinţarea, deşi tot mai greu pe zi ce trece”13. Sunt preţuiţi indivizii capabili să exploreze tot mai adânc într-un domeniu restrâns de cercetare şi să vină cu răspunsuri definitive sau contestări decisive. Pe măsură ce se acumulează experienţa, „laserul” înlocuieşte „reflectorul”.

Am observat că există două tipuri foarte diferite de

indivizi care sunt atraşi de munca interdisciplinară: cei care sunt

curioşi, bine informaţi şi înclinaţi să facă salturi bine motivate; şi cei care dispreţuiesc gândirea liniară şi sunt tentaţi să facă salturi bruşte şi dezordonate. Această distincţie se poate observa atât la locul de muncă, cât şi la clasă. Unii directori sunt dăruiţi cu capacitatea de a asimila imense cantităţi de informaţii dar apoi, cu cuvintele nimerite ale lui John Gardner, sunt capabili să-şi „reconfigureze mintea" şi să se concentreze asupra lucrurilor cu adevărat importante14. Alţii sar de la o idee pe jumătate coaptă la alta, fără a-şi disciplina vreodată gândurile, lăsându-şi subalternii şi observatorii din afară tot mai încurcaţi.

Se poate chiar specula că fiecare formă de inteligenţă gravitează în jurul unei forme particulare de sinteză. Referindu-ne la tipurile de sinteză pomenite mai devreme, poate că mintea lingvistică favorizează naraţiunea; mintea logică, un anume tip de ecuaţie sau teorie; mintea spaţială, o diagramă sau o schemă arhitectonică; mintea kinestezică, un anumit tip de echilibru între forţe aflate în opoziţie. Dacă este aşa, atunci se naşte întrebarea dacă se poate efectua o sinteză absolută între integrările cu configuraţii diferite – poate prin intermediul cunoaşterii de sine (în termenii mei, prin exerciţiul inteligenţei intrapersonale). Dacă ipoteticul nostru expert în restructurare ar putea realiza o asemenea

„sinteză a sintezelor” ar fi cu adevărat norocos.

106

Howard Gardner

Provocarea educaţională

Se poate dezvolta o minte disciplinată păstrând în acelaşi timp viu potenţialul pentru gândirea sintetică? De fapt, cunoştinţele despre cum se poate inculca o minte sintetică – cum s-ar spune, o „sinteză a sintetizării” – sunt cel mult modeste. De fapt, dacă cineva ar afirma că „lucrul cel mai bun este să le oferi tinerilor posibilitatea de a fi în preajma persoanelor cu înclinaţie către sinteză, să inviţi tinerii să participe la eforturile de realizare a sintezelor şi să le dai cu regularitate un feedback util”, aş fi nevoit să recunosc că această abordare are aceeaşi şansă de succes ca oricare alta.

Totuşi, ar trebui să fim capabili să trecem peste sfatul de „a arunca aşa-numitele sinteze în cadă”. De fapt, în fiecare etapă de dezvoltare, anumite experienţe şi sarcini pot ajuta la inducerea gândirii sintetice. Am pomenit deja de puternica, de fapt ineluctabila tendinţă a copiilor mici de a vedea, de a face şi chiar de a forţa conexiuni. Această „perversitate polimorfă” cognitivă, dacă vreţi, constituie un depozit nepreţuit în banca intelectuală a individului, o investiţie care poate fi recuperată oricând şi în multe feluri în viitor. Se unesc diverse reţele neuronale; şi chiar dacă

aceste conexiuni rămân ascunse o perioadă de timp, există toate motivele să credem că vor rezista şi vor putea fi valorificate în

viitor. Preţuiţi, în loc să criticaţi sau să limitaţi, aceste conexiuni făcute fără efort de mintea tânără!

În circumstanţe obişnuite, mintea sintetică se bucură, vai, de prea puţină atenţie formală în timpul anilor de şcoală. La început, sarcina dobândirii cunoştinţelor de bază ocupă locul central; apoi, achiziţia cunoştinţelor disciplinare, sau măcar a celor din materia de studiu, este în centrul atenţiei. Probabil că principala „hrană sintetizatoare" absorbită de mintea copilului de nouă ani, sau de paisprezece ani, provine din întâlnirea ocazională cu un adult sintetizator – sau din prezentările din şcoală sau mass-media care au o savoare integratoare. Universale, deşi evident *nedisciplinate*, cititul cărţilor şi navigarea pe Web se pot, de asemenea, dovedi productive pe termen lung.

Am menţionat deja rolul pe care îl au în şcoală proiectele şi curricula asociate unei teme. Acestea sunt eforturi bine intenţionate de a sprijini şi încuraja potenţialul de realizare a conexiunilor. Problema cu aceste intervenţii pedagogice este uşor de formulat. În majoritatea cazurilor, educatorii nu reuşesc să invoce standarde explicite pentru a aprecia *care* conexiuni, *care* integrări, *care* sinteze sunt valide, şi prin ce anume sunt (sau nu

sunt) meritorii. Pentru a judeca un proiect, trebuie invocate criterii extrase din domeniul potrivit – ce anume determină un eseu bun, o pictură impresionantă, o naraţiune fascinantă, o marcă eficientă, un plan de afaceri viabil – precum şi criteriile care concordă cu

subiectul/subiectele proiectului: este aceasta o descriere corectă a unei păduri tropicale, o utilizare potrivită a termenului *ritm*, un portret nuanţat cultural al unui cămin chinezesc sau chilian? Identificarea explicită a constituenţilor unui bun proiect sau ai unei soluţii viabile la o problemă furnizează un punct de plecare folositor. Modelele (fie ele de succes sau nu) sunt esenţiale aici. Numai dacă educatorul poate identifica dimensiunile care caracterizează proiectele sau soluţiile excelente, adecvate şi pe cele inacceptabile, este rezonabil să se aştepte ca studenţii să progreseze şi să înceapă să se angajeze în autoevaluări oportune.

Instruirea explicită despre formele de sinteză, cum sunt cele introduse la începutul acestui capitol, poate fi potrivită. Unii studenţi, profesionişti sau cadre de conducere pot ajunge singuri la metafore, taxonomii sau concepte adecvate; însă mulţi alţii vor profita de pe urma sfaturilor despre cum se crează o taxonomie utilă, o metaforă puternică, un concept revelator, o teorie convingătoare. Sintezele puternice presupun amestecuri de texte, cadre, concepte care de obicei sunt luate separat; aşa cum s-a

demonstrat referitor la rezolvarea problemelor matematice, există o artă de a crea amestecuri sau amalgamuri puternice. Acei indivizi care pot genera mai multe reprezentări ale aceleiaşi idei sau ale aceluiaşi concept sunt mai apţi să producă sinteze convingătoare decât cei limitaţi la o reprezentare unică, adesea diluată, a acelei idei. În prezent, instruirea după aceste jaloane se desfăşoară adesea

sub eticheta de „metacunoaştere” – respectiv înţelegerea blocurilor constitutive ale cunoaşterii în mod explicit. Făcând aluzie la această abordare relativ nouă, colegul meu David Perkins vorbeşte convingător despre „artele cunoaşterii”.

De o deosebită valoare sunt criticile constructive şi încurajatoare aduse sintezei, conexiunii sau integrării făcute de către elev. În perioada de mijloc a copilăriei, educatorii trebuie să lase deschise posibilităţile de realizare a conexiunilor şi să le laude pe cele adecvate; în acelaşi timp, educatorii trebuie să identifice acele sinteze cărora le lipseşte o anumită dimensiune. În legătură cu aproape orice problemă sau proiect, există răspunsuri mai mult sau mai puţin adecvate. Elevii profită de pe urma cunoaşterii mai multor soluţii, mai multor metode de a ajunge la soluţii şi mai multor criterii de evaluare a acelor soluţii. Aceste intervenţii nu sunt deloc aplicabile doar şcolarilor. Unul dintre motivele pentru care am comparat „scurtele istorii” ale lui Bryson şi Wilber a fost

acela de a sugera un set de criterii pe baza cărora să poată fi judecate sintezele propuse.

În fine, cei care aspiră la realizarea de sinteze profită de pe urma instruirii explicite cu privire la strategii. Când persoanele ajung la o anume experienţă de sintetizare, ar trebui să facă un pas înapoi şi să identifice componentele majore: un ţel sau o misiune particulară; postura pe care şi-o va asuma sintetizatorul; setul de instrumente disponibile pentru sinteză; modurile în care vor fi

realizate şi obţinute feedback-urile pentru schiţele intermediare; şi criteriile specifice după care se poate judeca succesul.

Deoarece cred că doctorii trebuie, măcar ocazional, să se vindece pe ei înşişi, vreau să aplic această prescripţie capitolului în curs. Scopul meu a fost să sintetizez cunoştinţele existente despre sinteză pentru a-i infoma pe sintetizatorii aspiranţi. Abordarea a fost una descriptivă – o analiză social-ştiinţifică a motivelor pentru care este importantă sinteza, împreună cu propuneri vizând tipurile de procese cognitive şi motivaţionale implicate în realizarea ei. M-am adresat educatorilor, profesioniştilor şi celor din lumea afacerilor. Instrumentele au fost un set de liste, garnisit cu exemple extrase din domenii disparate. Au fost oferite exemple de sinteze mai mult sau mai puţin reuşite. Criteriile de succes trebuie furnizate de dumneavoastră, consumatorii sintezei. Este de aşteptat ca o

„sinteză a sintezelor” valoroasă să fie clară, măcar minimal originală, rezonabil de convingătoare şi potenţial utilă.

Până aici, exemplele pe care le-am dat ar fi putut fi urmate în orice moment din ultimele secole. Întrebările apar în legătură cu măsura în care instrumentele tehnologice vor ajuta eforturile de sinteză în viitor. Deja folosite pe scară largă, motoarele de căutare permit utilizatorului să urmărească subiecte diverse şi să vadă relaţiile dintre ele. Există instrumente care permit să-ţi examinezi notele şi ideile anterioare şi să urmăreşti felul în care acestea au evoluat în timp15. În măsura în care se pot defini paşii exacţi pe

care îi presupune realizarea unei sinteze, ar putea deveni posibilă crearea unui soft care să execute procesul la fel sau chiar mai bine decât cei mai mulţi dintre noi. Totuşi, nu mi s-ar tăia respiraţia din pricina unui ajutor informatic care ar realiza ceea ce au realizat Kant sau Leonardo doar cu o unealtă de scris şi cu inteligenţa lor remarcabilă.

Creatorii de teste încep să exploreze capacităţile de sinteză. Într-o paradigmă utilizată în cazul candidaţilor din învăţământul francez, persoanei examinate i se oferă prilejul de a studia patru pasaje dintr-un anumit subiect (să zicem, procesul istoric de alfabetizare); i se cere apoi să facă o listă succintă a punctelor de concordanţă şi neconcordanţă din acele texte şi să

propună metode de instruire. Într-un prototip dezvoltat de Serviciul pentru Testare Educaţională, elevilor li se dă un număr de surse relevante pentru un produs (de pildă, instrumente care pot fi folosite de arhitecţii care desenează cu stânga) şi li se cere să facă un rezumat al datelor, să evalueze sursele şi să realizeze o ordonare a gradului lor de siguranţă. Într-un instrument analog dezvoltat de Consiliul de Asistenţă pentru Educaţie, candidaţilor li se dă un set de documente despre infracţionalitatea dintr-un anumit district şi li se cere să elaboreze un discurs al candidatului pentru funcţia de primar. Deşi aceste încercări sunt impulsionate mai mult de consideraţii empirice decât de vreo teorie a sintezei, ele pot furniza informaţii utile acelora dintre noi care vor să înţeleagă mai bine

procesul prin care oamenii sintetizează informaţiile pentru ei înşişi şi pentru ceilalţi. Şi, în măsura în care aceste încercări se dovedesc predictive, ar putea intra în uzul serviciilor de înscriere din universităţi, al cadrelor de conducere, al consultanţilor de recrutare şi specialiştilor în resurse umane.

Multiperspectiva: un pas intermediar

O perioadă de timp, am susţinut că adevărata activitate interdisciplinară ar trebui să fie precedată de aprofundări disciplinare. În goana după aurul interdisciplinar, există riscul

integrărilor premature şi, de fapt, nedisciplinate prin aceea că sunt ne-disciplinare. Totuşi, date fiind importanţa crescândă a abordărilor interdisciplinare şi presiunile curente în sensul încurajării acestora – cel puţin la nivel retoric! – educatorii trebuie să se asigure că aplică interdisciplinaritatea cât mai bine posibil. Acesta este contextul în care găsesc util conceptul de *multiperspectivă*. Deşi poate că termenul sună disonant, ideea pare a fi bine motivată. Multiperspectiva recunoaşte că diferitele abordări analitice pot contribui la elucidarea unei chestiuni sau a unei probleme. Dacă o măiestrie disciplinară deplină poate fi un obiectiv de neatins, ne putem aştepta totuşi ca indivizii de aproape

orice vârstă sau specializare să aprecieze forţele complementare ale diferitelor perspective.

Să luăm, de pildă, un curs liceal despre nazism. Nu ne putem aştepta ca elevii de şcoală secundară să stăpânească disciplinele ştiinţifice sau istorice. Nici cunoaşterea disciplinară, nici instrumentele disciplinare nu sunt încă consolidate. Şi totuşi, este probabil ca aceşti elevi să dobândească o mai bună înţelegere a fenomenului ascensiunii nazismului dacă pot aprecia variatele perspective care pot fi considerate: explicaţiile genetice ale diferenţelor dintre populaţii, alături de diversele pretenţii pseudoştiinţifice făcute de eugenişti; explicarea factorilor care au

mocnit vreme îndelungată creând un teren fertil pentru credinţele şi practicile naziste, ca şi a factorilor incidentali care au dus la răsturnarea surprinzătoare, dar în bună măsură legală, a aparatului guvernamental german de către naziştii la începutul anilor '30.

Să introducem aici multiperspectiva. La începutul procesului, elevul ascultă sau examinează perspective disparate, precum acelea ale istoricului şi ale geneticianului, care încearcă să explice aspecte ale nazismului. În fazele următoare, elevul este mai întâi capabil să adreseze întrebări pertinente, ca acelea ale experţilor; apoi, să le înţeleagă răspunsurile; şi în final, să furnizeze răspunsuri (sau măcar *tipurile* de răspunsuri) care ar putea fi formulate de un istoric, respectiv de un genetician. Desigur, elevul de şcoală secundară rareori poate să contribuie cu cunoştinţe

originale de natură istorică sau ştiinţifică. Şi totuşi, ca unul care începe să aprecieze forţele a două sau mai multe perspective, se află într-o poziţie mai sigură în perspectiva integrării sau sintetizării acestor înlănţuiri de cunoştinţe.

Punerea în multiperspectivă se dovedeşte instructivă cu precădere la locul de muncă. Nu este rezonabil să ne aşteptăm ca, aruncaţi laolaltă pentru o perioadă de timp, doctorii, asistentele, terapeuţii şi asistenţii sociali să fie capabili să asimileze în întregime experienţa necesară pentru celelalte roluri profesionale.

Nu uitaţi regula celor zece ani! În acelaşi fel, nu trebuie să ne aşteptăm ca, într-un context corporativ, specialiştii în vânzări, în marketing, cei din domeniul creativ, din cel financiar şi din cel managerial să fie capabili dintr-o dată să vorbească aceeaşi limbă. Dar dacă se fac eforturi de a se crea un jargon adecvat, şi dacă fiecare practicant învaţă măcar să anticipeze preocupările colegilor cu formaţie diferită, atunci creşte perspectiva realizării unei echipe productive, „orientate către obiectiv".

Până acum, am vorbit despre multiperspectivă în termenii formaţiilor disciplinare complementare. Însă indivizii aduc în joc şi perspective nedisciplinare. Multe proiecte sunt îmbunătăţite atunci când indivizi cu profiluri economice, sociale, etnice şi/sau rasiale diferite îşi suflecă mânecile şi colaborează la găsirea soluţiilor. Studiile demonstrează că apropierea indivizilor provenind din medii foarte diferite reprezintă un mare avantaj al vieţii din

universităţile selecte16. Desigur, uneori aceste întâlniri determină ciocniri. În funcţie de felul în care sunt direcţionate, ciocnirile pot fi productive sau... dezastruoase.

Dar ce se întâmplă cu gândirea interdisciplinară autentică?

Eu consider că aşa ceva reprezintă o achiziţie destul de rară, care necesită cel puţin stăpânirea componentelor principale din două sau mai multe discipline. În majoritatea cazurilor, o asemenea realizare

este improbabilă înaintea terminării studiilor avansate. Totuşi, dată fiind importanţa chestiunilor care necesită muncă interdisciplinară, în următorii ani se vor face mari eforturi pentru a dezvolta mintea interdisciplinară şi pentru a concepe, la şcoală ca şi la locul de muncă, experienţe prin care să fie măcar promovată puterea gândirii interdisciplinare. În această privinţă, cursul de *Teoria cunoaşterii* ţinut în anul final la Bacalaureatul Internaţional reprezintă un efort promiţător. Diplomele mixte de studii avansate, de jurnalism şi drept sau medicină şi management, reprezintă alte modele potenţial instructive.

Trasee ale sintetizării

În timpurile îndepărtate, o minte sintetică enciclopedică
părea un ţel realizabil. Cunoştinţele se acumulau mult mai lent; persoane înţelepte precum Aristotel şi Leonardo aveau cel puţin o

privire de ansamblu a panoramei cunoaşterii. (Matthew Arnold, educatorul, eruditul şi poetul englez din secolul al nouăsprezecelea, a fost desemnat drept ultimul individ despre care se poate spune că a acumulat toate cunoştinţele existente – care, în cuvinte simple, „ştia tot ceea ce merita să fie ştiut”). Deşi educarea formală a capacităţilor de sinteză era modestă, regimul universitar al artelor liberale, şi mai ales ultimul an de colegiu, când un curs „cheie de

boltă” era predat de către preşedinte, erau privite ca perioade în care studenţii erau încurajaţi să găsească variate conexiuni între fragmentele de cunoaştere care se acumulaseră. Poate că noţiunea de *consilienţă** – unitatea întregii cunoaşteri ştiinţifice – despre care a scris admirabil biologul E. O. Wilson, va înlocui rolul asumat odinioară de filosofie17.

Dar trăim într-un timp în care minţile cele mai talentate ştiu din ce în ce mai multe despre din ce în ce mai puţin. Diviziunea muncii, remarcată de Adam Smith în cazul pieţei comerciale, a înglobat şi piaţa ideilor. Şi nu există niciun motiv să ne aşteptăm ca impulsul către specializare să fie stăvilit – sau măcar să credem că ar fi o idee bună să punem între paranteze explorarea disciplinară de tip „laser”.

* Termen pomenit pentru prima oară de William Whewell în *The Philosophy of the Inductive Sciences* (1840). Pare a proveni din latinescul *consilere*; *con* = cu, împreună, *salire* = a sări (n.trad.).

Eu văd două antidoturi principale. Unul presupune instruirea unei serii de indivizi astfel încât să poată activa eficient în grupurile interdisciplinare. Proiectul meu de perspectivă disciplinară sau de multiperspectivă este un posibil model. Fără îndoială, instituţiile educative pot experimenta structuri şi procese care să încurajeze înţelegerea şi cooperarea între maeştrii diferitelor

discipline. Nu m-aş mira să aud de un soft comercial care ar promite să sporească puterile sintetizatoare – deşi aş cere garanţia rambursării banilor investiţi!

Al doilea antidot implică crearea de programe educaţionale direcţionate către anumiţi indivizi promiţători – de exemplu liderii de mâine. Directorilor generali li se cere să fie capabili să vadă imaginea globală – să privească dincolo de propria lor formaţie şi specializare; să înţeleagă componentele diverse ale organizaţiei sau clientelei lor; să gândească sistemic despre ce funcţionează, ce nu funcţionează şi cum pot fi realizate obiectivele mai eficient. Programele care îmbunătăţesc capacităţile lor de sinteză – şi care unesc activitatea de sinteză şi elaborarea de strategii – vor fi preţioase, şi ne putem aştepta ca diverse firme de consultanţă să ofere un asemenea meniu de opţiuni. Şi alţi indivizi – de pildă cei la care se evidenţiază o inteligenţă de tip „reflector" sau „bricoleur" – ar putea fi atraşi de asemenea programe. Ei s-ar putea folosi de aptitudinile lor îmbunătăţite chiar dacă nu ocupă în mod explicit un post de conducere. Poate că, aşa cum a sugerat

educatorul Vartan Gregorian, avem nevoie de o specializare pentru a deveni generalist18. O asemenea specializare ar avea ca ţintă candidaţii promiţători şi ar îndrepta resursele către sporirea capacităţilor de sinteză.

Totuşi, probabil că niciuna dintre aceste intervenţii nu va avea efect dacă nu se îndeplinesc două condiţii. Pe de o parte, avem nevoie de modele ale rolului – indivizi care au înclinaţie către abordări în multiperspectivă, interdisciplinaritate şi/sau capacitate de sinteză. În ultimii ani, Jacob Bronowski, Stephen Jay Gould şi E. O. Wilson au jucat cu eleganţă acest rol în biologie; în sfera managementului, Andy Grove la Intel, John Browne la BP, John Reed la Citicorp şi Bill Gates la Microsoft sunt deseori citaţi ca exemple de persoane cu largi cunoştinţe şi admirabile capacităţi de sintetizare şi integrare. Bill Clinton, un admirabil sintetizator, medita recent asupra acestei capacităţi: „Cred că intelectul este un lucru bun cu condiţia să nu îţi paralizeze abilitatea de a lua decizii pentru că vezi prea multă complexitate. Preşedinţii au nevoie de ceea ce eu aş numi inteligenţă sintetizatoare”19.

Dar, pe lângă modele exemplare, avem nevoie de criterii care stabilesc diferenţele dintre integrările excelente, adecvate şi nepotrivite. Şi trebuie să acceptăm că aceste criterii sunt specifice misiunii sau subiectului respectiv. Ceea ce se consideră o sinteză bună în biologia evoluţionistă poate să difere semnificativ de o integrare potrivită pentru arte sau comerţ. O sinteză potrivită pentru

determinarea limitelor teoriei complexităţii poate să aibă prea puţin în comun cu o sinteză destinată abordării metodelor de eradicare a

sărăciei sau de controlare a epidemiei de SIDA.

Unele sinteze sunt directe; altele necesită o schiţă de un fel sau altul; poate că cele mai preţioase implică un salt creator. Să trecem aşadar la dezvoltarea minţii creatoare.

CAPITOLUL 4

Mintea creatoare

Î n societatea noastră globalizată, cablată, creativitatea este căutată, cultivată, prețuită. Vizionarul corporatist John Seely Brown remarca cu ironie că, în lumea de mâine, oamenii vor spune: „Creez, deci exist". Când țin conferințe despre inteligență, sunt mereu întrebat cum se poate dezvolta creativitatea. Auditoriul se așteaptă că voi sprijini fără rezerve creativitatea și speră că voi revela secretul dobândirii ei (pentru totdeauna și gratuit!).

Nu a fost la fel întotdeauna. În majoritatea societăților umane și în cea mai mare parte din istoria omenirii, creativitatea nu era nici căutată, nici recompensată. Așa cum ființele umane au o înclinație către conservatorism, care descurajează inovația educațională și salturile interdisciplinare, societățile umane se luptă pentru a-și menține forma curentă. Suntem uluiți de realizările Egiptului antic, dar uităm cu ușurință că acea societate a evoluat cu viteza melcului. Prețuim savanții inovatori, precum Galileo Galilei, dar trebuie să ni se reamintească că Galileo a fost denunțat și întemnițat, iar predecesorul său Giordano Bruno a fost ars pe rug.

Nici Johann Sebastian Bach, nici Vincent van Gogh, nici Gregor Mendel nu au fost foarte apreciaţi în timpul vieţii – iar Freud,

Darwin şi Keynes şi au primit porţia de desconsiderare (mai mult decât s-ar fi cuvenit, ar putea spune ei!).

În trecut, indivizii creativi din societate erau în cel mai bun caz priviţi cu un amestec de dispreţ şi preţuire, dar cel mai adesea erau descurajaţi, chiar nimiciţi la momentul descoperirilor lor, şi eventual cinstiţi de posteritate. În vremurile noastre, în epoca noastră, lucrurile stau altfel. Aproape orice activitate care se poate automatiza, se va automatiza mai devreme sau mai târziu. (Poate că peste cincizeci de ani, o carte ca aceasta va fi scrisă – şi poate citită pentru delectare şi autoperfecţionare – de către un calculator cuantic). Practic orice inovaţie se poate transmite aproape instantaneu în lumea întreagă, gata de a fi folosită de oricine are aptitudinile disciplinare, înţelegerea şi motivaţia necesare. Şi dacă majoritatea invenţiilor au o viaţă scurtă, acelea care satisfac o nevoie urgentă sau împlinesc o dorinţă autentică se vor răspândi foarte repede şi vor dăinui timp îndelungat. Pe tărâmul tehnologiei, gândiţi-vă la succesul rapid al telefonului, automobilului, avionului; şi, cu referire la ultimii ani, gândiţi-vă la calculatorul personal, jocurile video, Internetul, telefonul mobil, iPod-ul, dispozitivele BlackBerry. Mai gândiţi-vă la explozia de fast

food-uri, răspândirea pantofilor de sport extravaganţi, venerarea starurilor pop Elvis sau Madonna, Brad sau Angelina (nu neapărat cele mai celebre în 2006!). Acele corporaţii care nu înglobează inovaţii vor fi aproape sigur eliminate de cele care o fac. De fapt,

insuficienta atenţie acordată inovaţiei ar putea fi motivul principal pentru care multe corporaţii americane de acum cincizeci de ani (gândiţi-vă la Sears Roebuck, American Motors, Pan American Airlines, Westinghouse) fie s-au redus, fie au ieşit complet de pe piaţă.

Creativitatea reconceptualizată

În sensul cel mai larg, creaţia este parte inseparabilă a alcăturii lumii. Deşi mulţi dintre noi nu mai cred cu adevărat în povestea biblică a creaţiei, recunoaştem faptul că lumea este populată de creaturi vii şi creaţii vii, fiecare măcar un pic diferită de toate celelalte. Prin definiţie, toate artefactele umane sunt iniţial create de cineva. Fie că ne gândim la entităţi biologice, artefactuale sau conceptuale, „mutanţii" cei mai atrăgători au toate şansele să supravieţuiască şi să se propage.

Primele puncte de vedere asupra creativităţii subliniau fie rolul divinului, fie rolul întâmplării. Cei care formulau teorii ale creaţiei erau atraşi de ideea că anumiţi indivizi sunt atinşi de o

inspiraţie misterioasă, deşi mai existau şi iconoclaşti (ca poetul american Edgar Allan Poe) care afirmau că creaţia umană se naşte în concordanţă cu o formulă strictă, explicabilă, logică. În cadrul psihologiei, viziunile asupra creativităţii le-au urmat pe cele asupra

inteligenţei – cu o întârziere de circa cincizeci de ani. Până de curând, creativitatea a fost văzută de psihologi ca o trăsătură a anumitor indivizi; ca atare, ea ar trebui să poată fi măsurată prin teste cu hârtia şi creionul; iar un individ considerat „creativ" ar trebui să fie capabil să manifeste acea trăsătură în domenii variate. Într-un test de creativitate tipic, subiecţilor li se cere să imagineze cât mai multe utilizări posibile pentru o agrafă pentru hârtii, sau să găsească un titlu ingenios pentru o mâzgălitură, sau să aleagă o ţintă care poate fi asociată cu două cuvinte furnizate în test (şoarece-casă: ambele pot fi asociate cu brânza)*. Se consideră că punctajul final obţinut la un asemenea test reflectă potenţialul creativ în orice domeniu al cunoaşterii.

Acest mod de a gândi creativitatea a migrat către lumea afacerilor. Probabil că guru-ul şef a fost Edward de Bono, eruditul din Malta. De Bono a reliefat importanţa *gândirii laterale* – capacitatea de a deplasa cadrele, de a „purta diferite pălării", de a veni cu o multitudine de soluţii ingenioase la o problemă sâcâitoare1. De Bono merită preţuire pentru că a subliniat

importanţa gândirii despre gândire – „metagândirea”, dacă vreţi – şi pentru că a născocit nenumărate probleme fascinante şi soluţii neconvenţionale. Totuşi, perspectiva sa asupra creativităţii ca

* cottage = casă ţărănească; cottage cheese = brânzică de casă (varietate de brânză care conţine smântână) (n.trad.).

aptitudine generalizabilă, care poate fi amplificată rapid, demonstrează limitări clare.

În consecinţă, în ultimii ani un număr de specialişti din ştiinţele sociale au adoptat un punct de vedere diferit. Mai întâi, recunoaştem o varietate de eforturi creative, relativ independente. Un creator poate să rezolve o problemă până atunci sâcâitoare (precum structura ADN-ului), să formuleze o nouă problemă sau teorie (precum teoria corzilor din fizică), să elaboreze o lucrare într-un anumit stil, sau să evolueze online într-o bătălie reală sau simulată (hotărând să cumpere sau să vândă acţiuni volatile). Perechea problemă-soluţie nu reprezintă decât unul dintre tipurile de gândire creativă; mai mult, priceperea într-o anumită varietate nu implică priceperea în alte eforturi creative. (Un matematician creativ poate fi un vorbitor execrabil – sau viceversa). De asemenea, recunoaştem o întreagă gamă de realizări creative – de la *creativitatea* inclusă într-un nou aranjament floral până la *CREATIVITATEA* presupusă de teoria relativităţii. Şi, cel mai

important, nu ne imaginăm că o persoană creativă într-un anumit domeniu (să zicem Wolfgang Amadeus Mozart sau Virginia Woolf) ar fi putut să schimbe locul cu o persoană creativă din alt domeniu (să zicem Diego Velasquez sau Marie Curie). Fiecare dintre aceste presupuneri este în contradicţie cu viziunea de tip creativitatea-talie-unică-potrivită-tuturor, propusă de psihologia standard şi popularizată de Edward de Bono.

Ideea cea mai profundă, datorată psihologului Mihaly Csikszentmihaly, este că creativitatea nu reprezintă niciodată realizarea unui individ singuratic, şi nici măcar a unui grup mic. Dimpotrivă, creativitatea este o realizare conjuncturală, fiind rodul interacţiunii a trei elemente autonome:

1.
individul care stăpâneşte o anumită disciplină sau un domeniu al practicii şi realizează constant variaţiuni în acel domeniu (de exemplu, istoricul care pune pe hârtie o serie de eseuri istorice, compozitorul care produce partituri muzicale, informaticianul care scrie programe);

2.
domeniul cultural în care lucrează un individ, cu modelele, prescripţiile şi interdicţiile sale (specificaţiile pentru o lucrare şcolară, o partitură muzicală, un program

în HTML sau Flash);

3.

câmpul social – acele persoane şi instituţii care asigură acces la experienţe educaţionale relevante, ca şi la oportunităţi de a practica. În final, reprezentaţii câmpului social sunt cei care judecă meritul individului şi/sau al creaţiei/creaţiilor propuse. (Printre reprezentanţii câmpului sunt incluşi responsabilii cu admiterea în universităţi, juriile competiţiilor, experţii de la Oficiul de Invenţii şi Mărci, autorii de manuale şi enciclopedii şi editorii sau

redactorii care permit sau blochează publicarea). Desigur, în lumea comerţului, câmpul suprem este consumatorul2.

După părerea lui Csikszentmihaly, creativitatea apare atunci – şi numai atunci – când un produs individual sau de grup realizat într-un anumit domeniu este recunoscut de câmpul relevant ca fiind inovator şi, la rândul său, mai devreme sau mai târziu, exercită o influenţă reală, detectabilă asupra muncii ulterioare din acel domeniu. Această perspectivă se aplică la întreaga gamă de creaţii, tuturor sferelor şi tuturor gradelor de inovaţie (de la *creativitate* la *CREATIVITATE*). De exemplu, în 1900, un număr de fizicieni şi matematicieni de frunte se luptau cu problemele nerezolvate ale naturii luminii, gravitaţiei, timpului, spaţiului.

Fiecare maestru disciplinar oferea formulări teoretice şi supoziţii empirice. Lucrând într-o izolare relativă, un funcţionar necunoscut de la Biroul de Brevete, pe nume Albert Einstein, a scris câteva lucrări inovatoare. Totuşi, până la recunoaşterea meritului acestor lucrări de către redactori şi alţi colegi competenţi, nu a fost posibil să se aprecieze dacă munca lui Einstein era cu adevărat importantă sau pur şi simplu atipică. Aceeaşi poveste se poate spune despre scrierile lui James Joyce; picturile lui Picasso; strategiile manageriale dezvoltate de Alfred P. Sloan, Michael Porter şi Peter Drucker; compoziţiile muzicale ale lui Richard Wagner, Duke Ellington şi John Lennon; teoriile economice ale lui John Maynard

Keynes şi Milton Friedman. De fapt, testul de netăgăduit al creativităţii se poate formula simplu: a fost modificat semnificativ, prin contribuţia ta, domeniul în care operezi? Vestea bună: pentru că nu există nicio clauză de limitare, nu poţi să fii niciodată sigur că *nu* ai fost creativ!

De la calcule la caracter

Evident, creatorul aspirant are nevoie de o provizie sănătoasă de inteligenţă/inteligenţe, pricepere şi disciplină. Shakespeare a fost un geniu al limbajului şi a fost la fel de strălucit în înţelegerea condiţiei umane; traiectoria evoluţiei sale de la

primele scrieri până la piesele cele mai mature este uluitoare. Totuşi, acea traiectorie se întinde pe o perioadă de douăzeci de ani. Mozart avea însuşiri muzicale remarcabile încă din fragedă copilărie. Chiar şi aşa, lucrările lui din primul deceniu de compoziţie (până la vârsta de cincisprezece ani!) sunt mai mult nişte curiozităţi. Dar, spre sfârşitul adolescenţei, devenise deja un compozitor de talie mondială. John Maynard Keynes a fost recunoscut de timpuriu pentru mintea sa prodigioasă; totuşi, nu şi-a publicat opera fundamentală, *The General Theory of Employment, Interest and Money*, decât după ce a împlinit vârsta de cincizeci de ani3.

Mintea etică

129

Pentru fiecare scriitor sau compozitor care aduce ceva nou, există sute care se mulţumesc – sau se resemnează – să fie „simpli" experţi. Expertul este cel care, după un deceniu sau mai bine de instruire, a atins culmea practicii curente din domeniul ales. Lumea depinde de experţi. Şi, de fapt, când vine vorba despre chirurgie sau aviaţie sau contabilitate, suntem sfătuiţi pe bună dreptate să consultăm un expert şi să fim precauţi în privinţa inovatorilor.

Atunci, prin ce diferă creatorul de expert? În opinia mea, diferenţa nu este în primul rând cognitivă, cel puţin nu cognitivă în sensul uzual al termenului. Supuşi la un test de performanţă,

ambele categorii vor obţine rezultate la fel de bune. (În timpul vieţii sale, puţini au crezut că Mozart era un compozitor mai talentat decât Karl Ditters von Dittersdorf, sau decât mai odiosul – deşi mai puţin melodiosul – Antonio Salieri). În mod straniu, rareori copiii-minune dintr-un anumit domeniu se transformă în creatori. Din fragedă copilărie, copiii-minune sunt recompensaţi când fac exact ceea ce au făcut adulţii din domeniu; aşa că e nevoie de o remodelare de sine – o modificare radicală a ţelurilor, orientării şi motivaţiei – pentru a porni într-o direcţie nouă, necunoscută. Un înţelept spunea despre Camille Saint-Saëns, un copil-minune care îmbătrânea fără să-şi fi îndeplinit promisiunile timpurii: „Are totul, dar îi lipseşte lipsa de experienţă".

Creatorul excelează prin temperament, personalitate şi postură. Este permanent nesatisfăcut de lucrările curente, de standardele curente, de întrebările curente, de răspunsurile curente. Abordează direcţii nefamiliare şi îi convine – sau măcar acceptă – că este diferit de gloată. Când apare o anomalie (o armonie muzicală neobişnuită, un rezultat experimental neaşteptat, un obstacol sau un declin al vânzărilor de mărfuri într-un teritoriu nefamiliar), acea discontinuitate neaşteptată nu-l face să se retragă: dimpotrivă, încearcă să o înţeleagă şi să determine dacă ea constituie o eroare banală, un accident nerepetabil, sau un adevăr

important, până atunci ascuns. Este insensibil la critici şi robust. Atât de mulţi creatori celebri au urât şcoala sau au abandonat-o! Există o explicaţie – nu-i încânta să joace după cum le cânta altcineva (şi, viceversa, autorităţilor le displăcea stilul lor idiosincratic de a cânta).

Toţi greşim, şi – pentru că sunt îndrăzneţi şi ambiţioşi – creatorii greşesc cel mai frecvent şi, adesea, în modul cel mai dramatic. Doar cineva care doreşte să se ridice şi „încearcă şi iar încearcă" ajunge la realizări creative. Şi, chiar dacă o realizare este validată de către societate, creatorul tipic rareori se culcă pe laurii victoriei; dimpotrivă, el porneşte pe o cale nouă, netestată, gata oricând să rişte eşecul pentru şansa de a se afirma într-un fel nou. Activitatea creativă ascunde mai mult decât partea ei de chin; dar

„curentul" care animă o percepţie nouă, o lucrare inovatoare sau o invenţie autentică poate crea dependenţă.

Educarea creatorului la toate vârstele

Din aceste formulări se degajă un parcurs educaţional.

Acesta se desprinde din traiectoria abordării disciplinare, deşi are unele asemănări cu formarea minţii sintetizatoare. Individul aflat pe o cale strict disciplinară stăpâneşte alfabetizările-cheie; de îndată ce este posibil, el începe, ordonat şi sistematic, să-şi dezvolte

măiestria în discipline de felul matematicii, ştiinţei şi istoriei. El va deveni probabil expert într-o perioadă scurtă de timp (citeşte: un deceniu). Dar ataşamentul strict faţă de o cale disciplinară operează împotriva unor poziţii mai deschise ale sintetizatorului sau creatorului. Opţiunile trebuie păstrate deschise – o traiectorie dreaptă este mai puţin eficientă decât una care presupune câteva serpentine şi chiar unele fundături dezamăgitoare, dar instructive.

Membrii unei anumite grupe de vârstă au nevoie de o presiune minimă pentru a-şi asuma poziţia creativă – aceştia sunt copiii înainte să meargă la şcoală. Chiar într-un mediu care îi sprijină foarte puţin, copiii sunt nu numai intrigaţi de o gamă largă de fenomene, experienţe, subiecte şi întrebări; ei stăruie în explorarea lor, chiar în absenţa încurajării, nemaivorbind despre recompensele materiale. Puţini sunt copiii care nu sunt fascinaţi de

o excursie la o expoziţie, la un parc de distracţie sau la un muzeu destinat copiilor; vioiciunea, curiozitatea şi puterile lor imaginative sunt palpabile. Într-un anume sens, mintea de la cinci ani reprezintă o culme a puterilor creatoare.

În consecinţă, sarcina educatorului este să păstreze vie mintea şi sensibilitatea copilului. Artiştii şi savanţii au ştiut asta întotdeauna: Pablo Picasso a făcut o declaraţie celebră: „Ştiam să desenez ca Rafael; mi-a trebuit întreaga viaţă ca să învăţ să desenez

ca un copil”4. Cu egală convingere (şi egală expresivitate), Isaac Newton reflecta: „Dacă mă uit la mine, mi se pare că n-am fost decât un puşti care s-a jucat pe malul mării, distrându-mă din când în când să descopăr câte o pietricică mai netedă sau o scoică mai frumoasă, în timp ce marele ocean al adevărului stătea necunoscut în faţa mea”.

Dar cum se poate reţine sensibilitatea copilăriei – ceea ce embriologii numesc *neotenie* – de-a lungul întregii vieţi? Foarte mult depinde de mesajele care există în afara zidurilor şcolii, ca şi în interiorul sălilor de clasă. Am perceput acest lucru cu acuitate în anii '80, când am făcut o serie de călătorii în China, vizitând zeci de săli de clasă din mai multe oraşe5. În epoca aceea, China era încă traumatizată după catastrofala Revoluţie Culturală (1966 - 1976), şi populaţia era stăpânită de o teamă considerabilă. În aproape toate ariile de competenţă, profesorii se cramponau de o perspectivă deprimant de limitată asupra criteriilor de excelenţă pentru elevi.

De la cea mai fragedă vârstă, comportamentul copiilor era modelat după o traiectorie menită să conducă la un înalt nivel de competenţă în caligrafie, muzică, dans, matematică etc. Deviaţiile de la prototipul disciplinar erau aspru descurajate – învăţarea pas cu pas, fără de greşeală fiind cea preferată. În societatea chineză din anii '80, modelele şi experienţele mai deschise şi mai creative erau

rare. Aşa că, în discuţiile cu colegii chinezi, era de încurajat – de fapt, *chiar am încurajat* – un parcurs şcolar care să favorizeze explorarea, problemele stimulative şi toleranţa, dacă nu chiar utilizarea activă a greşelilor productive.

În acea perioadă, China şi Statele Unite se aflau la polii opuşi. În America muzicii *funk*, mesajele despre creativitate dominau strada – în afaceri, media, tehnologie, arte. Toată lumea voia să fie creativă: prea multe persoane credeau că *sunt* creative, chiar dacă abia începuseră să stăpânească un domeniu, şi chiar dacă niciun expert nu le-ar fi considerat creative. În şcoli (şi în programele de după şcoală), era o evidentă nevoie de performanţă autentică la nivelul disciplinelor şcolare: n-avea niciun rost ca educatorii să fluture steagul creativităţii; ar fi fost chiar contraproductiv să facă aşa ceva. Doar prin rafinarea studiului disciplinar pot apărea în cele din urmă opţiuni cu adevărat creative.

Desigur că în prezent China şi Statele Unite s-au apropiat una de alta, fiind probabil reprezentative pentru tiparele care există pe restul globului. Există numeroase modele de creativitate pe

străzile din marile oraşe chinezeşti (fără a mai menţiona legăturile prin Internet, care sfidează cenzura); mai mult, datorită influenţei societăţilor cu succes economic din Extremul Orient, curriculum - ul a devenit mai receptiv la arte, alegere, punerea de întrebări deschise

şi acceptarea unei varietăţi de răspunsuri la aceste întrebări. (Observaţi, totuşi, că pendulul sinologic al permisivităţii continuă să se balanseze înainte şi înapoi, aşa cum a făcut-o de secole). Prin contrast, în Statele Unite, la începutul acestui secol, mesajele în favoarea creativităţii rezistă pe străzi, dar şcolile au căpătat o turnură accentuat conservatoare. Statele Unite s-au deplasat către curricula, teste şi standarde uniforme, în timp ce educaţia mai nuanţată (pe care personal o prefer) este în defensivă.

Se poate astfel recomanda o formulă generică pentru dezvoltarea minţilor creatoare în primele decenii de viaţă. După o perioadă de explorare deschisă, neîngrădită, la începutul copilăriei, este într-adevăr nimerită dobândirea măiestriei în diverse abilităţi şi discipline. Totuşi, chiar în timpul perioadelor de exerciţiu, este vital să rămână deschise posibilităţi alternative şi să se pună pe primul plan opţiunea explorării libere. Arterele creativităţii pot fi întreţinute: prezentând soluţii diferite, la fel de viabile, la fiecare întrebare pusă; prezentând tinerilor persoane atractive, creative, ce pot servi ca model atât pentru apropierea de viaţa creativă, cât şi pentru experienţele acestei vieţi; şi introducând noi activităţi scutite de rutina academică, ce recompensează inovaţia şi care tratează

erorile cu înţelepciune (aşa cum glumeşte guru-ul Internetului, Esther Dyson: „Faceţi *noi* greşeli!”). Mai concret, părinţii ar trebui

să-i motiveze pe copii să se angajeze în activităţi, preocupări şi hobby-uri care presupun mai mult decât un singur răspuns corect. Profesorii ar trebui să ilustreze diversele modalităţi în care poate fi rezolvată o problemă de matematică sau poate fi interpretat un pasaj literar; ar trebui să faciliteze întâlniri ale elevilor cu artişti şi cu alţi creatori carismatici care au mers pe drumul lor şi au avut succes; ar trebui să-i încurajeze pe tineri să joace jocuri preluate din alte culturi sau să inventeze jocuri noi pe terenul de joacă sau pe calculator.

Aşa cum am subliniat în analiza pe care am făcut-o minţii sintetice, este avantajoasă dezvoltarea reprezentărilor multiple, diverse ale aceleiaşi entităţi – fie că e vorba despre înmulţirea din aritmetică, natura revoluţiei politice, peisajul curent al competiţiei dintr-un anumit tip de afaceri, topografia propriului oraş, contururile propriei vieţi. Asemenea reprezentări multiple sunt seminţele unor noi modalităţi de a gândi o entitate, o problemă sau o întrebare: ele dau frâu liber întrebărilor creative şi nasc soluţii creative. Copilul de zece ani va avea mult mai multe şanse să câştige bani în cartierul său dacă se gândeşte la o multitudine de nevoi, produse şi modalităţi de schimb.

Când elevii intră în adolescenţă, ei devin capabili să imagineze posibilităţi care diferă de – şi pot, de fapt, să inverseze –

realităţile lor curente. (Nu e vorba aici despre devorarea seriilor *Harry Potter*; mă refer la capacitatea de a aprecia cum anumite daturi ale societăţii noastre – să zicem, sistemul legilor – ar putea fi transformate fundamental.) Mai ales în acele locuri în care asemenea născociri nu au fost încurajate, vârstnicii au responsabilitatea de a introduce exemple de cazuri şi sisteme care operează după alte reguli – utopii, distopii, sisteme numerice alternative, descrieri de istorie virtuală, sisteme economice concurente, ş.a.m.d. Mintea adolescentină îşi poate găsi acolo inspiraţia.

Dacă mintea copilului mic este necritică într-un mod care ne încântă, mintea adolescentului este deseori peste măsură de critică – faţă de sine şi faţă de ceilalţi. Acest hipercriticism poate bloca eforturile creative. Facultăţile critice trebuie rafinate cel puţin la fel ca şi cele creative. În parte, acest proces poate fi lansat în anii preadolescenţei, când criticismul nu înţeapă atât de tare. În timpul adolescenţei şi ulterior, elevii au nevoie să se confrunte cu provocări în care au o şansă rezonabilă de succes; ei ar trebui să critice şi să primească critici într-un mod constructiv; ar trebui să înveţe care critici merită asimilate şi care merită să fie mai degrabă ignorate. Numai masochiştii au nevoie disperată de critici; noi ceilalţi trebuie să învăţăm să facem faţă criticii şi, pe cât posibil, s-o asimilăm şi s-o anticipăm, astfel încât în final să devenim primii şi cei mai aspri critici. Am observat că deseori aceste înclinaţii se

dezvoltă mai lesne la orele de artă decât cu curriculumul standard de pregătire pentru colegiu. S-ar putea ca dispariţia artelor din multe curricula să aibă consecinţe negative nebănuite.

În unele domenii, precum matematica, şahul sau poezia lirică, apogeul creativităţii este atins de obicei la începutul vârstei adulte. În altele, traseul urmat până la atingerea măiestriei este mult mai lung, dar, parcă în compensaţie, achiziţiile rămân posibile timp de decenii. Filosofii, istoricii, dirijorii de orchestre, diplomaţii, liderii religioşi şi psihanaliştii continuă şi iar continuă. Acelaşi lucru se poate spune despre unii lideri din lumea afacerilor – pentru anul 2006, îmi vin în minte octogenarii Sumner Redstone şi Sidney Harman, şi septuagenarii Warren Buffet şi Rupert Murdoch. Cei care fac descoperiri la începutul vieţii trebuie cumva să reţină sau să recâştige inocenţa tinereţii; metaforic vorbind, ei trebuie să rămână tineri. Freud observa odată: „Când eram tânăr, ideile veneau spre mine; acum că am îmbătrânit, trebuie să fac jumătate din drum ca să le întâlnesc". Pe măsură ce durata medie de viaţă creşte, creatorii (şi societăţile care îi preţuiesc) vor căuta noi metode – poate psihologice, poate fiziologice – de a menţine mintea tânără şi de a cataliza benefic reacţiile ireverenţioase.

Ce se poate spune despre dezvoltarea creativităţii la locul de muncă? În prezent, puţine companii de renume nu s-ar

autoproclama leagăne ale creativităţii. Departe de mine să le neg intenţiile declarate. Dar, aşa cum a demonstrat pe larg psihologul

Teresa Amabile, prea multe companii nu au curajul să-şi asume propriile convingeri6. În cele mai diverse feluri, ele avertizează că prea multă originalitate – fie în îmbrăcăminte, în părerile politice sau în judecăţile legate de afaceri – este tabu: prea costisitoare, prea riscantă, prea învrăjbitoare. Convenţionalismul este recompensat; deviaţionişţii sunt marginalizaţi sau concediaţi. Totuşi, alte companii „rezolvă" problema instituind creativitatea –

transferând-o la Skunk Works sau permiţând doar diviziei celei mai recent înfiinţate să mărşăluiască după propriul ei toboşar. Experienţa arată că această strategie *desparte-şi-cucereşte* rareori dăinuie – dacă creativitatea nu penetrează ADN-ul unei organizaţii, este improbabil să fie transferată generaţiei următoare. Desigur, creativitatea neadecvată în contabilitate şi finanţe poate fi sinucigaşă, aşa cum au aflat Arthur Andersen şi Enron chiar la începutul noului secol7.

Încorporarea ADN-ului creativ s-a petrecut de-a lungul mai multor decade la câteva companii-model, precum 3M. În această companie admirată, există preocuparea ca posturile de conducere să fie ocupate de indivizi care au dovedit că sunt

creativi. Se oferă promovări şi recompense celor care vin cu idei noi. Echipa de conducere lucrează direct cu „adaptorii primari” şi „utilizatorii ingenioşi”, exploatându-le ideile şi recompensându-i corespunzător. Managementul acordă mare libertate celor care

„gândesc în afara cadrului”*. Directorii realizează în modul cel mai profund că potenţialul creativ are nevoie de şansă; acesta nu poate fi niciodată garantat – doar încurajat sau împiedicat.

O altă companie cu obsesia inovaţiei este General Electric. Sub conducerea legendară a lui Jack Welch, GE a dezvoltat o întreagă varietate de afaceri noi şi a implementat metode radicale pentru a promova persoanele remarcabile şi cele mai impresionante linii de producţie, îndepărtând în acelaşi timp pe cei care nu îşi asumau poziţia de lider. Succesorul lui Welch, Jeffrey Immelt, realizează că următoarea generaţie de inovaţii trebuie să aibă loc în principal în cadrul portofoliului curent al holding-urilor GE8. Prin urmare, el conduce o cercetare privind teme integratoare precum „eco-imaginaţia”, care potenţează dezvoltarea întregii companii, sau abordări de tip „vânzări globale”, care oferă bunuri şi servicii unei instituţii, de exemplu un spital, sau pentru un eveniment de amploare, cum ar fi Jocurile Olimpice. Immelt a mai rezervat un miliard de dolari pe an pentru cercetare-dezvoltare. El speră să obţină o mie de idei inovatoare în loc de o sută, cu un premiu

special pentru acele idei care îşi găsesc aplicaţie în diferitele sectoare ale acestei companii multi-industriale şi multinaţionale.

* Expresia din limba engleză, „think outside the box” , desemnează capacitatea de a vedea o problemă dintr-o perspectivă nouă, fără prejudecăţi, dincolo de un cadru prestabilit; originea expresiei pare să fie legată de modul de rezolvare a unui puzzle topografic tradiţional, *puzzle-ul celor 9 puncte* (n.trad.).

Din când în când, este creată o formă de afacere absolut nouă. Înainte de epoca Internetului, comerţul se desfăşura în general faţă în faţă sau prin intermediari bine stabiliţi, precum cataloagele de mărfuri sau agenţii de cumpărare. Odată ce a devenit posibil ca oricare doi indivizi sau entităţi să intre în legătură instantaneu, să interacţioneze după voie şi cu un debit fără restricţii, şi să aibă acces la o cantitate practic infinită de informaţii relevante, s-au deschis noi opţiuni. Mai ales într-o naţiune cum este cea americană, care încurajează iniţiativa, iar recent dispunea de un generos capital de risc, s-au născut câteva sute de afaceri noi, fiecare încercând în felul său, adesea secret, să profite de avantajele potenţiale ale noului mediu. Statele Unite de la sfârşitul anilor `90 au reprezentat un teren fertil pentru creativitatea în acţiune.

A venit încercarea amară a perioadei 2000 – 2001 şi, brusc, majoritatea acelor afaceri – câteva mii după unele estimări – au dispărut. Iar altele – care fuseseră apreciate ca fiind valurile

viitorului – fie şi-au micşorat domeniul (ca Priceline), fie s-au întors la nucleul lor central, mai tradiţional (precum Cisco).

Nu este deloc sigur că ar fi putut cineva în 1995, sau chiar în 2000, să pronosticheze care dintre afacerile bazate pe Internet vor avea succes la mijlocul primului deceniu al noului mileniu. Amazon, Google şi eBay au avut fiecare suişurile şi coborâşurile lor. Totuşi, cel puţin privind înapoi, se poate vedea cum fiecare a reuşit să identifice dorinţa omenească fundamentală şi să folosească

într-un mod ingenios Internetul pentru a satisface acea nevoie – în termenii actuali, modul în care au identificat un domeniu crucial şi au creat un câmp receptiv.

Plecând de la vânzarea de publicaţii şi ajungând la tot soiul de bunuri şi servicii, Amazon a făcut ca aceste produse să fie uşor de cumpărat; pentru a-ţi face cumpărăturile stai aşezat în faţa calculatorului şi ca ajutor dispui de diverse variante de feedback selectate de utilizator. Amazon ştie la fel de bine ca prietenii mei ce fel de cărţi aş dori să achiziţionez; şi spune lumii ce cred oamenii despre cărţile pe care le-am scris, chiar şi atunci când aş prefera să facă uz de opţiunea „delete”.

Google răspunde dorinţei umane de a avea acces la informaţii cât mai repede şi mai sigur posibil – şi încă gratis! Nu e nevoie decât să tastezi informaţia de care ai nevoie, şi ţi se pun la

dispoziţie un număr uriaş de resurse relevante. Iniţial, sursele erau organizate strict după frecvenţa utilizării, dar acum experţii de la Google folosesc evaluări mai nuanţate ale calităţii. Se întrezăresc planuri de a pune în format electronic toate cărţile scrise vreodată şi de a folosi programe de calculator care să înţeleagă cererile suficient de bine pentru a putea furniza răspunsuri relevante. Reţineţi, elevi, pentru lucrările voastre!

EBay este paradisul cumpărătorului: un bazar electronic unde poţi să cumperi aproape orice, sau să vinzi aproape orice; utilizatorul are posibilitatea de a face oferte, de a accepta sau de a

respinge oferte. Procedurile imaginate pentru a realiza cumpărăturile sunt eficiente şi sigure. Şi se poate determina seriozitatea unei persoane – deşi fără a-i dezvălui adevăratul nume – cu care negociezi, deoarece utilizatorii dau note pentru comportamentul celorlalţi utilizatori. EBay realizează şi remarcabila performanţă de a crea o comunitate – în întreaga lume, utilizatorii se simt legaţi unii de alţii. Şi dacă ei au tendinţa de a exagera în privinţa acestui subiect, trebuie să recunoaştem faptul că această comunitate demonstrează un înalt nivel de autonomie.

EBay a creat un amestec impresionant de mecanisme orientate către piaţă şi de proceduri democratice. Deschiderea acestei companii contrastează puternic cu secretomania care a dus la

creşterea lui Enron şi în final la ruina sa.

Sigur că generarea de idei creative nu reprezintă decât o parte a poveştii. Tot soiul de lucruri pot să meargă prost la trecerea de la o idee nouă la o afacere eficientă. Fiecare dintre companiile menţionate mai sus avea sau a dobândit un management competent, şi fiecare era hotărâtă să facă alegeri dificile şi schimbări radicale de direcţie, cerute de împrejurări. De asemenea, fiecare a fost implicată în litigii costisitoare, uneori cu alţi creatori din peisajul Internetului. Fiecare este în permanenţă în căutare de modalităţi de a-şi extinde afacerea: reprezentând cele mai impresionante poveşti de succes ale Internetului, fiecare se simte îndrituită să-şi lărgească limitele de operare şi să-şi provoace principalii competitori pe

propriul lor teren. Fiecare promovează creativitatea printre angajaţi şi utilizatori: Google, de pildă, le dă angajaţilor o zi pe săptămână pentru a lucra la proiecte care nu sunt direct legate de profit. Şi, în fine, fiecare este atentă la următoarea aplicaţie „ucigaşă" care ar putea ameninţa să-i submineze hegemonia pe piaţă – poate chiar mai repede decât aţi citit aceste rânduri! Inovaţiile creative nu durează la infinit.

Creativitatea în grupuri mari şi mici

Exceptând domeniul afacerilor, majoritatea studiilor

asupra creativităţii şi majoritatea celor care studiază creativitatea s-au concentrat asupra tipurilor mentale, metodelor şi motivaţiilor individului creator. Această preferinţă reflectă pe de o parte interesul psihologilor, iar pe de altă parte caracterul romanţios al individualităţilor inventive. Creativitatea în duouri, triouri sau în grupuri mai mari este văzută ca anormală, sau doar ca suma capacităţilor indivizilor care alcătuiesc acele grupuri.

Limitele acestei concentrări asupra individului devin clare. În ştiinţe – fie că e vorba despre fizica particulelor sau genomică – o bună parte din munca cea mai importantă se desfăşoară în grupuri mari, deseori numărând câteva sute de persoane. Producţiile artistice de pe scenă sau de pe ecran implică de asemenea mari

ansambluri de personalităţi, adesea creative, adesea susceptibile, adesea ciocnindu-se. În epoca mass-media, potenţialul unei munci care se adresează câtorva milioane de persoane este la mare preţ; şi uneori se pune capăt unei munci uriaşe care a implicat reprezentanţi ai mai multor arte şi meşteşuguri, dacă primele semne sugerează că nu va reuşi să atragă o audienţă suficient de mare. În domeniul consultanţei manageriale, există echipe care se apleacă asupra unei companii în criză, localizează defectul şi apoi trimit raportul şi recomandările lor. Numesc aceste tipuri de colaborări „stilul Hollywood”; un număr mare de persoane, adesea necunoscute

unele altora, trebuie să se asocieze pentru scurte perioade de timp, să realizeze legăturile necesare şi să se încreadă unele în altele pentru a îndeplini sarcina eficient şi a se apuca apoi de altă activitate – fie ea continuarea unui film sau consultanţă pentru o altă corporaţie.

Există totuşi o altă formă de creativitate de grup care s-a cristalizat de curând – înţelepciunea mulţimilor. Observăm acest fenomen în acţiune la sursele Google care sunt cele mai populare, la cărţile Amazon care sunt recomandate, la vânzătorii eBay care sunt cei mai de încredere. Programarea „open source", unde zeci de indivizi îşi pot aduce contribuţia la un program de calculator, este un alt exemplu, deseori lăudat. Poate cel mai clar exemplu – şi unul dintre cele mai controversate – este Wikipedia. Această metamorfoză a enciclopediei tradiţionale presupune inserţii care

provin de la unul sau mai mulţi autori, care apoi sunt supuse mai multor rescrieri – ceea ce înseamnă, se speră, tot atâtea îmbunătăţiri – în funcţie de câţi indivizi sunt dispuşi să aloce timp pentru a cerceta subiectul şi a contribui cu noi elemente.

Se pune întrebarea dacă ideile despre creativitate trebuie remodelate pentru a ţine cont de numărul din ce în ce mai mare de proiecte şi domenii în care contribuţia individuală pare mai puţin critică în comparaţie cu mintea de grup. Evident, capacitatea de a

ajunge rapid la înţelegerea oamenilor, de a stabili o relaţie de muncă, de a regla chestiuni legate de conflict şi credit capătă o importanţă sporită. Brainstorming-ul şi improvizaţia vin în centrul atenţiei; păleşte importanţa gloriei personale.

Părerea mea asupra acestei chestiuni implică recunoaşterea unui continuum. La un capăt al acestui continuum, găseşti o problemă socială profundă, precum cauzele sărăciei sau omniprezenţa rasismului, care nu este deschisă unei formulări sau soluţii. Este improbabil ca soluţiile oferite de publicul larg să fie de ajutor. În contrast, la celălalt capăt al continuum-ului se află chestiuni care reflectă dorinţele sau interesele unui anumit grup sau al comunităţii în ansamblu: în asemenea cazuri, contribuţiile mai multor indivizi diferiţi ar putea fi calea preferată. Putem aplica această metrică enciclopediilor: dacă vrem să aflăm câte ceva

despre atracţia lui Elvis Presley sau despre *American Idol**, putem apela la Wikipedia; dacă vrem să înţelegem contribuţiile lui Kant, este preferabil să citim contribuţia unui reprezentant autorizat din *Britannica*•.

Aş putea adăuga un exemplu personal. De câteva ori în timpul vieţii mele, Universitatea Harvard a ales un preşedinte. Când e vorba de preselecţie, înţelepciunea mulţimii este superioară aceleia a oricărui alegător individual. În schimb, când vine timpul

pentru alegerea finală, votul majorităţii nu poate înlocui judecata şi înţelepciunea persoanelor celor mai competente din interior şi din exterior.

Chiar la capătul „problemei profunde” a continuum-ului, există opţiuni. Unele probleme şi proiecte sunt rezolvate mai bine de un grup mic de indivizi care se cunosc bine şi care lucrează împreună în mod regulat o lungă perioadă de timp. Asemenea colaborări particulare se petrec în laboratoarele ştiinţifice, companiile teatrale, cvartetele de coarde. Alte probleme şi proiecte pot fi rezolvate la fel de bine de grupuri care se formează ad-hoc: a doua opţiune permite cooptarea unor indivizi care posedă exact talentul de care este nevoie, încurajează diverse puncte de vedere şi

* Concurs anual de muzică.

• *Encyclopaedia Britannica* reprezintă cea mai extinsă şi cea mai autorizată sursă

enciclopedică de limbă engleză (n. trad.).

împiedică formarea unor opinii dominatoare în grup, sau căderea în rutină.

Creativitatea care a luat-o razna

Desigur că există întotdeauna riscul creativităţii „periculoase” sau „simulate” sau „false”. Enron s-a autoproclamat

una dintre cele mai inovatoare companii din lume. Şi de fapt, ceea ce a pretins Enron că va face în anii90 – să se ocupe de viitorul industriei gazului, să introducă tranzacţiile comerciale prin Internet, să supervizeze privatizarea domeniului energetic în multe ţări în curs de dezvoltare – reprezentau căi cu totul noi pentru industria energiei. Problema, acum ştim cu toţii, a fost că aşa-numita creativitate era de fapt pseudocreativitate – bazată pe false estimări, speranţe în loc de date certe şi o bună (rectificare: rea) doză de infracţionalitate de modă veche.

Şi nici tărâmul ştiinţei nu este imun la exemplele false de creativitate sau, dacă preferaţi, la exemplele de falsă creativitate. Să luăm domeniul ştiinţelor naturii. În secolele al XVII-lea şi al XVIII-lea, era înrădăcinată părererea că substanţele ard deoarece conţin un element numit „flogiston", o esenţă fără culoare şi fără miros care se degajă în timpul combustiei până când substanţa este „deflogisticată". Însă flogistonul s-a dovedit a fi o invenţie a

chimiştilor, care încercau să explice un proces pe care nu-l înţelegeau. Mulţumită cercetărilor făcute de Antoine Lavoisier, oamenii de ştiinţă au ajuns la concluzia că arderea se petrece atunci când substanţele (asemenea unui combustibil) se combină cu oxigenul şi ating o anumită temperatură.

O demascare similară s-a petrecut cu o sută de ani în urmă.

De-a lungul secolului al XIX-lea, fizicienii au postulat existenţa unui mediu numit „eter”, prin care se credea că trec toate undele de lumină şi căldură. A fost nevoie de experimentele lui Albert Michelson şi Edward Morley, şi de intuiţia lui Albert Einstein, pentru a se dovedi că eterul – ca şi flogistonul – nu există. Orice model de univers pe care acesta îl implica era superfluu.

Nu numai predecesorii noştri s-au înşelat atât de serios.

Una dintre pretenţiile cele mai celebre din ultimele decenii a fost mult-trâmbiţata descoperire a fuziunii la rece. Pe 23 martie 1989, la o conferinţă de presă înjghebată în pripă, Stanley Pons şi Martin Fleischmann, doi bine cunoscuţi fizicieni de la Universitatea din Utah, au anunţat că au reuşit o remarcabilă realizare. La temperatura camerei, ei au comprimat atomi grei de hidrogen în interiorul unor celule de fuziune la rece; celulele se compuneau din doi electrozi metalici, unul din paladiu şi altul din platină, scufundaţi într-un vas cu apă grea şi săruri de litiu, şi conectaţi la un curent moderat. Se afirma că fuziunea rezultată eliberează o cantitate uriaşă de energie, o cantitate care anterior fusese asociată

doar cu reacţiile nucleare „calde” care se desfăşoară la temperaturi foarte înalte. După relatările presei timpului, „doi savanţi au reuşit să creeze o reacţie de fuziune nucleară stabilă la temperatura camerei într-un laborator de chimie al Universităţii din Utah.

Această descoperire înseamnă că omenirea va putea în curând să se bazeze pe fuziune ca sursă de energie curată, practic inepuizabilă”9. Anunţul, preluat imediat de media din întreaga lume, a stârnit senzaţie. *Wall Street Journal* a declarat că: „oameni de ştiinţă de la Universitatea din Utah au anunţat că au realizat în premieră o reacţie de fuziune nucleară stabilă, strunind astfel în laborator puterea bombei cu hidrogen. Cei doi savanţi afirmă că, doar cu un echipament de genul celor folosite la orele de chimie pentru începători, au iniţiat o reacţie de fuziune într-o eprubetă, care a continuat mai mult de 100 ore”10. Se părea că o cantitate practic nelimitată de energie ieftină, sigură şi curată a devenit disponibilă printr-un proces electrochimic simplu. Dacă această pretenţie era adevărată, n-ar mai fi fost nevoie de combustibili fosili şi nici de căutarea unor surse de energie neîmblânzite precum cea a mării sau a soarelui. Era un paradis al consumatorului, şi de lungă durată.

Ce s-a întâmplat în următoarele luni este instructiv, mai ales pentru cei care studiază procesul creativ. O grămadă de bani, de la guvern şi din surse private, au fost canalizaţi în această direcţie de cercetare, atât în Statele Unite, cât şi în străinătate. O

mână de laboratoare au pretins că au realizat demonstraţii similare. Acest grup, ai căror reprezentanţi mai există şi azi, ar putea fi

considerat grupul de „adevăraţi credincioşi”. Totuşi, o proporţie din ce în ce mai mare a comunităţii ştiinţifice a ajuns la concluzia că pretenţiile de fuziune la rece erau pur şi simplu false. Câţiva experţi au respins pretenţiile a priori – fără întârziere – indicând că aşa-zisele descoperiri nu rezistă la confruntarea cu cunoştinţele noastre bine fundamentate despre cum funcţionează materia. Alţi câţiva experimentatori de frunte au încercat fără succes să reproducă rezultatele şi au devenit sceptici a posteriori.

Orice pretenţie de a fi creativ se petrece în cadrul unui

domeniu – tradiţional sau recent constituit – iar criteriile pentru aprecierea creativităţii sunt fundamentale pentru furnizarea unei judecăţi. Pons şi Fleischmann erau oameni de ştiinţă, de aceea au fost supuşi unui atac sever. Investigaţiile au demonstrat că experimentele lor nu se desfăşuraseră cu atenţie; datele fuseseră raportate incomplet şi neglijent; nu fuseseră instituite condiţiile de control absolut necesare; de fapt, investigatorii făcuseră prematur anunţul lor, datorită temerii că savanţii rivali şi vecini de la Universitatea Brigham le-o vor lua înainte. Presaţi să dea mai multe detalii despre studiile lor, cei doi cercetători deveniseră defensivi şi ofensivi. Poate cel mai condamnabil lucru a fost că cei doi nu au făcut nici măcar efortul de a explica în mod convingător *de ce* obţinuseră rezultatele pe care pretindeau că le obţinuseră. Ştiinţa a

evoluat – sau a degenerat – către politică. Încet-încet, fenomenul fuziunii la rece a luat calea flogistonului şi a eterului. Creativitatea a lăsat loc iuţelii de mână.

S-au scris numeroase cărţi în legătură cu episodul fuziunii la rece11. Majoritatea sunt critice, deşi sunt şi câteva care încă sunt optimiste în raport cu direcţia de lucru descoperită – sau mai bine zis, popularizată – de Pons şi Fleischmann. Eu văd episodul ca pe un exemplu emblematic de creativitate subminată de lipsa de disciplină ştiinţifică. Pons şi Fleischmann erau savanţi recunoscuţi,

foarte respectaţi în domeniul lor de activitate. Sunt dispus să accept că curiozitatea ştiinţifică a fost cea care a motivat căutările lor de a realiza fuziunea la rece şi că rezultatele lor iniţiale au fost suficient de promiţătoare pentru a autoriza investigaţiile ulterioare.

Totuşi, odată ce s-au apropiat de ceva cu semnificaţie pentru societate, cercetătorii din Utah au pierdut perspectiva. În loc să-şi păstreze scepticismul omului de ştiinţă, în loc să dea ascultare îndoielilor colegilor lor (dintre care unii şi-au manifestat la început simpatia pentru Pons şi Fleischmann), cei doi cercetători au uitat valorile fundamentale ale disciplinei lor: cercetarea modului în care se desfăşoară cu adevărat fenomenele, respectul faţă de procesul de revizuire efectuat de către colegii de breaslă, bunăvoinţa de a împărtăşi metodele folosite şi datele obţinute, modestia care să permită recunoaşterea greşelilor, proasta interpretare sau supraevaluarea datelor. Ei au ignorat domeniul în care lucrează, au

neglijat reacţiile comunităţii ştiinţifice şi au încercat să-şi creeze un grup nou de suporteri naivi. Eşecul lor a ruinat carierele unor administratori din universităţi, i-a discreditat pe tinerii cercetători din propriul lor laborator şi din alte laboratoare şi, nu în ultimul rând, a subminat propriul lor statut profesional.

S-ar putea obiecta că Pons şi Fleischmann erau creativi, însă au avut ghinionul să se înşele. Nu sunt de acord. Deşi totul

duce la generarea de idei noi, presupusul creator are obligaţia de a fi scrupulos în completarea şi validarea lucrării. Creativitatea nedisciplinată înseamnă creativitate subminată. Chiar dacă Pons şi Fleischmann ar dovedi vreodată că au avut dreptate în privinţa ipotezelor lor, nu ar trebui să li se acorde credit pentru inovaţie creativă. În ceea ce îi priveşte pe avocaţii flogistonului şi ai eterului, este probabil mai bine să nu-i judecăm în termenii fidelităţii lor faţă de constructe inutile, ci mai degrabă în termenii contribuţiei lor pozitive, dacă există, la ştiinţa timpului lor.

Mintea creatoare şi cea sintetică

Evident, abundă paralelele între mintea sintetică şi cea creatoare. În primul rând, ambele necesită un fundament de cunoştinţe şi disciplină. Ambele beneficiază de pe urma rezervei de exemple multiple, a contactului cu modele multiple şi a construcţiei

de reprezentări multiple ale aceluiaşi subiect general. De fapt, nu există o separare netă între sinteză şi creaţie. Unele dintre cele mai bune creaţii se nasc din încercările de a face sinteză (sau o sinteză care o ia razna); şi, mai ales printre experţii în educaţie sau printre erudiţii aflaţi la sfârşitul carierei lor active, o sinteză poate reprezenta o realizare creativă remarcabilă.

Totuşi, impulsurile care stau la originea celor două poziţii

mentale sunt deosebite. Ţelul sintetizatorului este de a plasa ceea ce este deja stabilit într-o formă cât mai folositoare şi mai instructivă. Pe de altă parte, ţelul creatorului este de a extinde cunoaşterea, de a creiona contururile unui gen, de a îndrepta un set de practici într-o direcţie nouă, niciodată anticipată. Sintetizatorul caută ordinea, echilibrul, închiderea; creatorul este motivat de nesiguranţă, surpriză, provocare neîncetată şi dezechilibru. Am putea prelua faimoasa distincţie propusă de Friedrich Nietzsche. Sintetizatorul este apolinic; având un temperament ponderat, el acţionează într-un mod armonios, echilibrat. În contrast, creatorul este dionisiac; posedând o natură furtunoasă, el este gata să se lupte cu zeii.

Nicio societate nu poate fi compusă doar din creatori; ei sunt, prin natura lor, destabilizatori. Istoria ne sugerează că, cu cât centrul creativ este mai „fierbinte", cu atât este mai probabil să se consume rapid. Pe la 1900, Viena era un centru al gândirii creative; 50 sau 100 de ani mai târziu, nu mai conta în această privinţă. Totuşi, nu se poate nega că, pentru viitorul previzibil, acele

societăţi care ştiu cum să promoveze şi să susţină *creativitatea*, precum şi *CREATIVITATEA*, vor avea şanse mai mari să prospere decât acelea care descurajează creativitatea sau acelea care se mulţumesc să copieze ceea ce au realizat deja adevăraţii inovatori şi ceea ce urmaşii vor depăşi mâine.

Cum se desfăşoară relaţia dintre sinteză şi creaţie în diverse medii? În mediul universitar, este de aşteptat ca indivizii să dobândească talentul de a sintetiza înainte de a se aventura în sfere noi. De exemplu, în programul de masterat la universitatea unde predau, se face adesea o recenzie ca lucrare de examen; apoi, după depăşirea acestei etape, studentul poate scrie o disertaţie, despre care (spre deosebire de recenzie) se presupune că este o contribuţie originală în acelaşi subdomeniu. Totuşi, este clar că aceia care reuşesc mai bine au vocaţia creativităţii, în vreme ce alţii nu o au, sau ezită să se năpustească mergând într-un picior. În prezent, sinteza în arte joacă un rol mai modest decât în epocile trecute. Bach şi Mozart se considerau maeştri ai tradiţiei; John Cage şi Igor Stravinsky vedeau tradiţia ca pe ceva ce trebuie depăşit. Simpla noutate este adesea onorată, deşi poate mai mult pe termen scurt decât pe perioade mari de timp. La nivel de corporaţii, capacitatea de sinteză este vitală atât pentru manageri, cât şi pentru lideri, cu un orizont mai larg pentru lideri, atât ca interval de timp, cât şi ca domeniu.

Mintea etică

155

La nivelul conducerii, mintea-reflector de 360 grade este de obicei mai preţuită decât mintea-laser, focalizată la un unghi foarte ascuţit. Cu toate acestea, se ştie că produsele, vânzările sau ideile de marketing cele mai inovatoare vin cel mai adesea de la cei

cu înclinare către gândirea-laser – fie că lucrează singuri sau împreună cu parteneri. Numai un lider cu totul deosebit – liderul transformator sau vizionar – demonstrează creativitate autentică. Vedem efectele acestei creativităţi când generaţiile următoare se bucură de roadele sale şi/sau suferă din pricina distrugerilor acelui lider – fie el Napoleon sau Mao Zedong, Regina Elisabeta I sau Margaret Thatcher.

Trei forme ale creativităţii în viitor

Până acum, promovarea creativităţii a fost o întreprindere bazată pe factorul uman. O masă critică de persoane angajate într-o activitate creativă – Atena secolului al V-lea î.Hr., Florenţa în timpul Renaşterii, Viena şi Parisul anului 1900, Silicon Valley în aniì90 – constituie formula optimă pentru a asigura inovaţia continuă. Sociologul Richard Florida semnalează câteva centre urbane contemporane din America – Austin, San Diego, Seattle – care au prosperat deoarece atrag tineri familiarizaţi cu inovaţiile tehnologice, lipsiţi de prejudecăţi şi foarte interesaţi de arte12. Fără

îndoială, asemenea centre se înmulţesc şi în Europa, Asia şi America Latină. Totuşi, în anii viitori, această întreprindere umană va deveni mai complexă pentru că apar trei jucători noi.

Pe măsură ce vom învăţa mai multe despre biologia umană

– şi în particular depre creier şi despre gene – vom descoperi acei factori care fie sporesc, fie diminuează probabilitatea de a avea o viaţă creativă sau activităţi creative. Poate că anumite gene determină personalităţi sau temperamente care sunt receptive la inovaţie şi care acceptă turbulenţa; poate că anumite zone din sistemul limbic, sau anumite conexiuni inter-corticale sau inter-emisferice sunt mai activate la indivizii caracterizaţi ca fiind „creativi cronici" de către experţii din domeniu. Asemenea descoperiri ar putea fi pur şi simplu făcute şi înregistrate ca informaţii ştiinţifice „pure". Este mult mai probabil, totuşi, ca aceia care preţuiesc creativitatea să încerce să o cultive – sperăm că nu să o şi programeze! – la fiinţele umane dotate cu asemenea înclinaţii biologice. Putem fi încă şi mai siguri că aceia care urmăresc controlul totalitar vor găsi modalităţi de a-i elimina pe aceşti indezirabili creativi. În loc să ardă cărţi, liderii totalitari din viitor şi acoliţii lor brutali vor exciza centrii cerebrali cheie sau vor elimina genele cu pricina. Ceea ce odată a fost un domeniu ştiinţifico-fantastic, va deveni tărâmul faptelor ştiinţifice.

Noi cunoştinţe vor continua să se acumuleze şi în domeniile inteligenţei artificiale şi al simulării pe calculator a

inteligenţei umane. Vor fi născocite programe de calculator – de fapt, acest lucru s-a şi întâmplat – care generează lucrări noi de artă

vizuală şi muzică, noi forme de design comercial, noi tipare şi ipoteze ştiinţifice. Cei devotaţi activităţii creative vor folosi calculatoarele şi ca proteze intelectuale – manipulând variabile şi acumulând cantităţi uriaşe de date la o scară de neconceput înainte de era calculatoarelor. Majoritatea inovaţiilor din ziua de azi – de la proiectele arhitectonice ale lui Frank Gehry până la decodificarea genoamelor de către compania Celera – nu ar fi fost posibile fără calculatoare puternice (deşi Gehry încă mai lucrează manual). Încă o dată, va fi o luptă între cei care pun la lucru aceste forme noi de intelect pentru scopuri pozitive şi cei care le folosesc cu scopul de a controla sau distruge.

Tehnologiile neuronale, genetice şi cele ale siliciului sunt neutre din punct de vedere al valorilor morale. În vreme ce revistele la modă cântă osanale acestor evoluţii „new age", expertul în calculatoare Bill Joy ne avertizează în privinţa potenţialului distructiv al nanotehnologiei, ingineriei genetice şi roboticii13. Împărtăşesc neliniştea lui că un agent toxic clonat sau un calculator programat să lanseze rachete nucleare ar putea duce la distrugerea vieţii. Ceea ce ne trebuie azi este un strop de creativitate în sfera umană – în particular, în felul în care relaţionăm unii cu alţii la nivel personal, în felul în care ne desfăşurăm munca şi ne îndeplinim obligaţiile ca cetăţeni. La aceste consideraţii morale şi etice trecem chiar acum.

CAPITOLUL 5

Mintea respectuoasă

Jocul cu mărgele în variantă princeps

nc

Î ă de acum o sută de mii de ani, predecesorii lui homo sapiens se împodobeau cu mărgele colorate. După părerea învăţaţilor, membrii fiecărui grup humanoid se distingeau de alte grupuri printr-o decizie conştientă de a se împodobi (de a se

mărgeli!) într-un mod tradiţional1. Nu putem fi siguri dacă o asemenea ornamentare se făcea exclusiv sau în primul rând cu scopul de a marca grupul; nici dacă strămoşii noştri conversau deja unii cu alţii într-o anumită limbă sau protolimbă; nici dacă exista o relaţie între aceste marcaje şi alte forme simbolice primitive, de la riturile funerare la picturile rupestre. Pare sigur că aplicarea de simboluri care diferenţiază grupurile unele de altele este o caracteristică importantă şi constantă a speciei noastre.

Antropologii şi arheologii au studiat asocierea în grupuri din diverse unghiuri. Multe dintre obiectele create de om – precum măştile, stâlpii totemici şi scuturile – sunt decorate cu semne

particulare. Tiparele relaţiilor familiale sunt adesea exogame: bărbaţii selectează partenere din triburile vecine, prin urmare, apare o preocupare serioasă pentru alegerea numelor urmaşilor şi pentru caracteristicile locuinţei. Schimburile de daruri între grupuri se fac în cadrul unor ceremonii. Dar asemenea trăsături de identificare se limitează arareori la situaţii paşnice sau festive. Grupurile tribale se angajează deseori în lupte rituale, în care încleştarea sau confruntarea armelor continuă până când un număr de indivizi sunt uciși de o parte sau de alta. În timpurile moderne, aspectele rituale ale conflictelor au degenerat: este ceea ce exprimă formule terifiante precum: *război total*, *război mondial*, *conflict global* sau *distrugere reciprocă*.

Oamenii demonstrează o tendinţă profundă de a crea grupuri, de a asigura semne distinctive pentru aceste colectivităţi şi de a adopta atitudini clar pozitive sau clar ostile faţă de grupurile învecinate sau mai depărtate. Gândiţi-vă la echipele de fotbal! Gândiţi-vă la rivalitatea dintre furnizorii de servicii Internet. Relaţiile pot fi foarte diverse, de la prietenii de-o viaţă la rivalitate fără sfârşit sau duşmănie de moarte. Antropologul Claude Lévi-Strauss considera că dihotomizarea relaţiilor sociale este o caracteristică fundamentală a fiinţelor umane. Exprimat în stilul său tranşant, viaţa socială presupune schimburi între grupuri culturale, iar acestea vizează trei entităţi: cuvinte, bunuri şi femei.

Puncte de vedere despre relaţiile dintre grupuri

Putem prefigura cadrul explicativ preferat examinându-ne reacţia la starea de lucruri pe care tocmai am schiţat-o. Acum cincizeci de ani, ca urmare a teoriilor rasiale pseudoştiinţifice ale naziştilor, cercetătorii se opuneau adoptării explicaţiilor biologice ale comportamentelor umane. Aşa că tendinţa separării în grupuri ca modalitate de organizare a vieţii sociale era văzută ca o moştenire culturală, care ar fi putut fi modificată în mod voluntar. În prezent, structura noastră explicativă este înclinată spre biologie. Învăţaţii scot în evidenţă analogiile dintre categoriile de primate;

cercetătorii încearcă să demonstreze că anumite părţi ale creierului sau chiar anumite gene sunt asociate cu recunoaşterea diferenţelor de grup şi cu definirea relaţiilor amicale sau ostile care pot exista între grupuri.

Opiniile din sociobiologie şi psihologia evoluţionistă sunt adevărate. Fără îndoială că fiinţele umane au înclinaţii adânc înrădăcinate de a defini grupuri, de a se identifica cu membrii propriului grup şi de a adopta o atitudine precaută, dacă nu antagonistă, faţă de alte grupuri, indiferent de felul în care acestea sunt definite şi constituite. Dar aceste explicaţii accentuat biologice au limite. Mai întâi, ele nu explică contururile, amploarea şi flexibilitatea acestor distincţii între grupuri. (Gândiţi-vă la schimbarea relaţiilor dintre Marea Britanie şi Franţa de-a lungul

deceniilor şi secolelor). În al doilea rând, de vreme ce fiinţele umane demonstrează atât tendinţe agresive/antagoniste, *cât şi* tendinţe altruiste/afiliative, atunci practic orice poziţie faţă de un alt grup poate fi justificată retroactiv. În fine, chiar dacă pot fi evidenţiate baze biologice pentru dihotomizare, stereotipii şi prejudecăţi, fiinţele umane din fiecare generaţie trebuie să încerce să rezolve aceste tendinţe şi, pe cât posibil, să le reducă sau să le depăşească. (Reacţia faţă de termenul *cosmopolit* este testul cu turnesol al gândirii noastre faţă de această chestiune). De fapt,

recentele tendinţe pacifiste din Irlanda de Nord sau Africa de Sud ar fi inexplicabile dacă relaţiile ostile dintre grupuri – catolici şi protestanţi, negri şi albi – ar fi de nezdruncinat.

Particularităţile erei actuale

O dată cu dezvoltarea unor arme de distrugere în masă, în primul rând a armelor nucleare, relaţiile dintre grupurile umane au trecut Rubiconul. În trecut, când restricţiile inerente care regularizau luptele rituale nu puteau acţiona, efectul cel mai rău era anihilarea unui grup ostil. Deşi cuvântul poate fi nou, conceptul de *genocid* este la fel de vechi ca şi Biblia şi la fel de recent ca şi evenimentele din Sudan, Rwanda şi din fosta Jugoslavie. În prezent, războiul nu are limite. În mai puţin de un secol, am avut

parte de două conflicte care au cuprins o bună parte a globului. Şi posedăm arme nucleare, biologice şi chimice care pot depăşi uşor frontierele ţărilor şi care ar putea – in extremis – să facă planeta nelocuibilă. Este remarcabil că aceste arme au fost folosite până acum doar în contexte limitate; este nevoie de un optimism fără rezerve pentru a crede că nu se va produce niciun conflict care să ameninţe planeta în timpul vieţii cititorilor acestei fraze.
Punerea în afara legii a războiului şi a armelor este o idee nobilă, dar puţin probabil de realizat. Grupurile nu au încredere

unele în altele pentru a realiza asemenea angajamente, şi poate că este înţelept să se teamă de adversari care susţin asemenea promisiuni. (Când eram tânăr, un singur nume – *Műnich* – exprima scepticismul faţă de promisiunile unui lider de a menţine pacea). Competiţia sub diverse forme – de la cea comercială la cea sportivă – poate servi ca substitut al luptei pentru unii indivizi şi unele grupuri; dar credinţa că ţările care se mândresc cu un fotbal competitiv sau cu un lanţ de restaurante McDonald's se vor abţine, din această cauză, de la război este naivă. După câte văd eu, în afară de pilule pentru pace sau extirparea nucleelor cerebrale sau a genelor responsabile pentru comportamentele agresive, singura cale posibilă constă în educaţie, socotită în sens larg.

164

Howard Gardner

Un scop rezonabil: respectul pentru ceilalţi

Într-o lume compusă din câteva sute de naţiuni, din mii de grupuri vorbind mii de limbi şi din peste şase miliarde de locuitori, ce scop ar putea fi rezonabil? Este evident că nu se mai poate pur şi simplu trage perdeaua sau construi un zid care să izoleze grupurile unele de altele la infinit. Noi, homo sapiens, trebuie cumva să învăţăm cum să locuim în vecinătatea altora – şi pe aceeaşi planetă – fără a ne urî unii pe alţii, fără dorinţa de a ne vătăma sau de a ne omorî unii pe alţii, fără a da curs înclinaţiilor xenofobe chiar şi

atunci când propriul nostru grup este momentan în poziţie dominantă. Adesea este invocată *toleranţa*, şi poate că este singurul deziderat la care putem aspira. Autorii care au un temperament mai optimist optează pentru un limbaj mai romantic; în ajunul celui de-Al Doilea Război Mondial, poetul W. H. Auden declara: „Trebuie să ne iubim unii pe alţii sau să murim”2.

Eu unul prefer conceptul de respect. În loc să ignor diferenţele, să mă las târât în vîrtejul lor sau să încerc să le anihilez prin iubire sau prin ură, adresez fiinţelor umane un apel la acceptarea acestora, la familiarizarea cu traiul în mijlocul diferenţelor şi la *valorizarea celuilalt* ca membru al unui alt grup.

Jaloane ale dezvoltării

Chiar din primul an al vieţii, putem discerne o bază pentru respectul faţă de ceilalţi. Sugarii care dorm laolaltă simt când unul dintre ei suferă şi semnalizează faptul că sunt conştienţi de ce se întâmplă gemând şi plângând ei înşişi. Psihologii interpretează aceste comportamente ca pe o formă incipientă de conştinţă de sine (prin comparaţie cu altcineva) şi ca apariţie a unui răspuns empatic. Copiii ceva mai mari încep să manifeste un comportament proactiv atunci când sunt confruntaţi cu suferinţa altuia; ei vor încerca să liniştească bebeluşul care pare trist – dându-i o jucărie, încercând

să-l antreneze într-un joc.

Dar, din păcate, sunt posibile şi reacţii mai puţin blânde. Copiii îşi vor smulge jucăriile unul altuia, se vor insulta unul pe altul, se vor bate unul cu altul, vor exclude indivizi („tu eşti bebeluş") sau grupuri („colţul ăsta e numai pentru băieţi") de la activităţi privilegiate. În cazuri patologice, copiii vor trece de simplul egoism şi vor încerca în mod deliberat să-i facă un rău celuilalt. Capacitatea de a deosebi grupurile între ele este de asemenea manifestă mult înainte de începutul şcolarităţii: copiii de trei sau patru ani pot repera deosebiri esenţiale între indivizi sau grupuri, în termeni de culoare a pielii, sex, limbaj, stilul îmbrăcăminţii, locuinţă şi poate chiar etnie. De fapt, chiar din primele luni de viaţă, sugarii privesc cu precădere feţele celor din

rasa lor – dar, lucru foarte instructiv, nu şi atunci când trăiesc într-un mediu cu o mare diversitate rasială3.

Detectarea diferenţelor reprezintă materialul brut – parte a cogniţiei umane, folositoare în multe feluri, oricum imposibil de oprit. Dar felul în care sunt etichetate şi interpretate aceste diferenţe reprezintă un fenomen cultural. Copiii se dau în vânt după acei indivizi care sunt percepuţi ca mai mari, mai vârstnici şi/sau mai puternici, încercând în acelaşi timp să-i imite. Relaţia acestor modele admirate cu apartenenţa la diferite grupuri devine crucială.

Dacă adulţii albi şi negri se amestecă cu uşurinţă şi fără probleme, pregnanţa acestei diferenţe de culoare se estompează. Dacă adulţii vorbesc mai multe limbi şi trec cu uşurinţă de la un dialect la altul, această lejeritate în comunicare evidenţiază conexiunile dintre grupurile lingvistice. Când fata mea Kerith a venit de la grădiniţă, a întrebat: „Domnişoara Chase este negresă?" Evident, auzise acest termen dar nu îi era clar la ce se referă. Când celebra educatoare Vivien Paley îi admonestează pe copiii pe care îi are în grijă zicându-le „să nu spui: tu să nu te joci", ea exprimă un precept care lărgeşte sensul apartenenţei şi impune o pedeapsă celor care dezbină4.

Până cel târziu la vârsta de cinci ani, sunt deja trasate liniile de demarcaţie dintre: prietenie şi ostilitate, includere în şi excludere din grup, iubire şi ură. Copiii sunt conştienţi de identităţile şi delimitările de grup. Bazându-se pe ceea ce observă,

ei încep deja să adopte un anume comportament faţă de: grupul căruia îi aparţin, grupurile din care se simt excluşi şi/sau grupurile din care nu doresc să facă parte. Contează enorm pentru dezvoltarea atitudinilor sociale şi a gradului de confort dacă un copil a crescut în Africa de Sud a apartheid-ului anilor `50 sau în Africa de Sud integrată din ultimii ani.

O chestiune importantă este dacă copiii conferă o

semnificaţie morală apartenenţei la un grup: cu alte cuvinte, este grupul A doar diferit de grupul B – sau grupul A este mai bun (sau mai rău) decât grupul B? Chiar şi la vârsta de cinci ani, copiii posedă un sens al domeniului moral ca domeniu aparte: ei pot distinge practicile care sunt morale (este pur şi simplu rău să furi sau să răneşti pe cineva) de practicile care sunt doar convenţionale (în unele ţări oamenii merg cu maşina pe partea stângă a drumului). În plus, ei pot împărtăşi unele intuiţii morale – de exemplu, că bunurile ar trebui distribuite în mod egal între membrii unui grup. Dar nu se poate prezice dacă copiii vor investi diferenţele de grup cu forţă morală intrinsecă: „cei cu aceeaşi culoare a pielii ca mine sunt mai buni decât cei de altă culoare". Unul dintre factorii care au influenţat decizia Curţii Supreme în faimosul proces *Brown contra Consiliului Educaţiei* din 1954 a fost demonstraţia făcută de psihologi potrivit căreia, dacă au posibilitatea de a alege, mulţi copii negri preferă să se joace cu păpuşi albe. Atitudinile şi practicile comunităţii s-au dovedit cruciale pentru acel verdict.

În mod ideal, responsabilitatea impulsionării respectului printre diferitele grupuri şi a manifestării acestui respect în public ar trebui să se distribuie întregii societăţi. Părinţii, vecinii, liderii politici, liderii religioşi, mijloacele mass-media şi diversele organizaţii ale comunităţii ar trebui să manifeste un asemenea

respect. Mai mult, toţi aceştia ar trebui să-i recompenseze pe cei care manifestă respect şi să-i izoleze sau să-i penalizeze pe cei care nu arată respect – altfel spus, pe cei care nu dau doi bani pe semenii lor. Însă nu putem conta pe o prevalenţă a unor asemenea modele de rol ideale. Mult mai probabil, tânărul întâlneşte o întreagă gamă de modele, unele poate admirabile, dar multe altele amestecate sau chiar ostile. Dacă vă îndoiţi de acest lucru, treceţi în revistă canalele TV sau posturile de radio.

Adesea apare o disociere între expresia publică a toleranţei şi semnele subtile de snobism, prejudecăţi sau excludere francă. Psihologul Yarrow Dunham şi colegii săi au arătat că, până la mijlocul copilăriei, tinerii neagă că ar avea prejudecăţi5. Totuşi, plasaţi într-o paradigmă experimentală în care timpii de reacţie la stimuli semnalează prejudecăţile latente, se dezvăluie că aceşti tineri favorizează propriul lor grup şi grupurile cu statut înalt, în vreme ce dispreţuiesc alte grupuri şi mai ales grupurile cu reputaţie mai proastă. (Ca să fiu exact: subiecţii răspund mai rapid când sunt ataşate etichete pozitive grupurilor pe care ei le respectă şi etichete negative grupurilor pe care le dispreţuiesc). Aceeaşi disociere între

toleranţa deschisă şi prejudecăţile ascunse a fost observată printre tinerii americani şi cei japonezi. Până când ajung adolescenţi sau tineri adulţi, atitudinea lor faţă de ceilalţi este bine fixată;

exceptând circumstanţele foarte neobişnuite, este improbabil ca poziţia individului faţă de alte grupuri să se schimbe fundamental. Nu este plăcut să aflăm că prejudecăţile au o natură imuabilă; totuşi, dacă nu suntem conştienţi de această tendinţă cotropitoare, nu avem mari şanse să o învingem.

Mediul respectuos şi variantele sale false

Sarcina educatorilor devine clară: dacă vrem să modelăm persoane care să respecte diferenţele, trebuie să asigurăm modele şi să oferim lecţii care încurajează compasiunea faţă de semeni. O asemenea modelare este cu deosebire crucială atunci când relaţiile de putere dintre indivizi sau grupuri par să fie asimetrice6. Modelele propuse de profesori constituie un punct de plecare esenţial. Elevii observă cu atenţie cum se poartă profesorii unii cu alţii, cum se poartă cu alţi adulţi şi cum se poartă faţă de elevi – mai ales faţă de aceia care provin dintr-un grup minoritar (de pildă, o minoritate religioasă sau un grup de imigranţi sosiţi de curând). Curriculumul selectat de către profesori în diferitele sale forme, ca text, grafică şi experienţe, felul în care aceste ocazii de învăţare

sunt folosite, toate acestea au un impact puternic. Un efect chiar mai important pot avea materialele care *nu* au fost selectate sau au fost respinse prematur. Gândiţi-vă doar la diferenţa dintre o clasă

cu o majoritate de elevi albi care citeşte şi discută cu simpatie cărţi scrise de negri sau despre negri, şi o altă clasă cu o componenţă asemănătoare, în care cărţile autorilor negri sunt dispreţuite sau nu apar deloc. Celebrul romancier Saul Bellow nu a ajutat cauza respectului intercultural atunci când a spus cu ironie: „Cine este Tolstoi-ul populaţiei tutu, cine este Zola al zuluşilor?”7.

Trecând la disciplinele particulare, nu cred că ştiinţa şi matematica ar trebui reevaluate de dragul diferenţelor de grup. Ca limbaje universale, ele ar trebui explicate şi predate la fel pe tot globul. În schimb, când vine vorba de istorie, arte şi ştiinţele umaniste, trebuie făcute alegeri clare. Se dovedeşte că istoria unei ţări este foarte diferită, în funcţie de consideraţiile politice, economice, sociale sau culturale care determină formularea ei. O analiză istorică a Războiului Civil din Spania poate avea o poziţie neutră sau poate arăta simpatie pentru cauza republicanilor sau a fasciştilor. Cred că aceste subiecte care implică factorul uman ar trebui predate în lumina unei perspective cât mai largi. Asta nu înseamnă, totuşi, că toate părţile implicate într-o dispută sunt demne de respect. Se poate să fi existat motive serioase ca cetăţenii germani să-i sprijine pe nazişti în Germania ruinată de criza de la începutul anilor `30; în schimb, nu există motive convingătoare

care să apere poziţia belicoasă a naziştilor de la sfârşitul acelui

deceniu, cu atât mai puţin decizia lui Hitler şi a acoliţilor săi de a elimina evreii şi alte elemente „nedorite” sau „impure”.

Mesajele de respect sau de lipsă de respect, de toleranţă sau intoleranţă sunt semnalate în întreaga societate. Învăţăm multe lecţii de pe urma prezenţei sau a absenţei membrilor diferitelor grupuri în întrecerile sportive, media, arena politică; se pot trage chiar mai multe concluzii în lumina rolurilor asumate de membrii unor asemenea grupuri, a felului în care majoritatea sau elitele societăţii tratează indivizii şi grupurile cu mai puţină putere. O corporaţie se poate mândri cu un procentaj de lucrători afroamericani de 20 %. Însă vizitatorul sau proaspătul angajat îşi dă seama rapid dacă negrii sunt secretari sau manageri, dacă cei din consiliul de administraţie servesc sau sunt serviţi, care grupuri sunt prezente în mod regulat în reclame sau în prezentările media şi care sunt permanent delegaţi la evenimentele secundare sau la întâlnirile selecte.

De fapt, aş îndrăzni să afirm că măsurile cu adevărat în favoarea respectului sunt detectabile zi de zi, atunci când, ca să spunem aşa, nu le dăm o atenţie specială. Orice politician – primar, senator sau chiar preşedinte – afirmă că iubeşte toate fiinţele umane; este uşor să plaseze minoritari într-o poziţie vizibilă, aşa încât să se poată fotografia împreună cu ei. Un observator sceptic constată însă care sunt consilierii apropiaţi ai politicianului, cine

este trimis la întrunirile importante (şi cine la simple ceremonii), cine este alături de politician în timpul său liber, cine este partenerul său de golf şi de glume, şi cui i se confesează în momentele de intimitate.

Care sunt semnele falsului respect sau ale pseudorespectului? Acestea abundă, din păcate. O varietate obişnuită, care recent a devenit ceva la modă este tendinţa de a pupa în sus şi a lovi în jos. Numeroşi indivizi aflaţi în poziţii de putere şi-au căpătat statutul, în parte, datorită abilităţii de a-i flata şi de a-i servi pe aceia care deţin ranguri înalte în ierarhie. Când aceiaşi indivizi ignoră, umilesc sau discreditează pe cei cu influenţă mai mică, ei demonstrează, de fapt, lipsa lor de respect real pentru semeni.

Am avut ocazia să observ falsul respect de-a lungul anilor.

În numeroase ocazii, mi-am făcut o impresie bună despre o anumită persoană (îi vom spune X) – cineva care s-a comportat faţă de mine într-un mod prietenos şi plin de solicitudine. Ulterior, vorbind cu o a treia persoană, am auzit lucruri foarte neplăcute despre X. Investigaţiile au relevat un tipar constant. X şi cu mine am fost pe acelaşi nivel într-o organizaţie, sau am fost coordonatorul său, sau X voia ceva de la mine, cum ar fi o recomandare favorabilă. Dimpotrivă, persoanele care se plâng de X nu se află într-o poziţie care să-l ajute pe X, sau unele, de fapt, chiar depind de el. Îmi aduc

aminte de situaţiile când X a dobândit un statut mai înalt decât

mine şi în acel moment a început să se comporte într-o manieră mai puţin curtenitoare. Acest scenariu „pupat-sus, lovit-jos” m-a învăţat că X este perfect capabil să se arate respectuos atunci când are ceva de câştigat. În acest sens, comportamentul lui este mai deplorabil decât cel al unei persoane care arată o egală lipsă de respect faţă de persoanele cu orice statut în ierarhie.

Un tipar analog se observă la indivizii care sunt respectuoşi în public, dar revin la glume stereotipe sau chiar la expresii deocheate atunci când nu mai sunt în lumina reflectoarelor. În această situaţie, respectul este dependent de timp şi de circumstanţe, şi nu constituie o premisă care să guverneze toate relaţiile umane.

Aici intervine termenul de *corectitudine politică* – în prezent o expresie peiorativă sau derizorie. Astfel utilizată, *corectitudinea politică* se referă la practica de a vorbi şi acţiona pozitiv faţă de un anumit grup, doar pentru că acel grup a fost supus în trecut unui tratament injust, şi denunţând pe oricine ar putea spune ceva critic despre acel grup. În schimb, termenul de *incorectitudine politică* se referă la practica subminării *corectitudinii politice* – adică a spune sau a face în mod deliberat ceva critic la adresa grupului-ţintă sau a celor care îl protejează de

critici.

Nu este uşor să determini dacă un caz de aşa-numită corectitudine politică include respect. Când cineva acţionează în

acelaşi fel faţă de toţi membrii unui grup, numai în virtutea apartenenţei lor la acel grup şi fără a face vreun efort de a individualiza membrii grupului, nu mi se pare a fi un semn de respect. Dar dacă comportamentul faţă de oameni reflectă efortul real de a ajuta şi de a înţelege fiecare persoană, atunci aş considera acest tipar ca exprimând o atitudine respectuoasă. Incorectitudinea politică, pe de altă parte, presupune lipsă de respect atât faţă de cei corecţi politic, cât şi faţă de acele grupuri a căror situaţie încearcă aceştia să o îmbunătăţească.

Un individ cu adevărat respectuos acordă fiinţelor umane prezumţia de nevinovăţie. Pe cât posibil, evită să gândească în termeni de grup. Îşi rezervă criticile pentru cei care într-adevăr le merită. Rămâne deschis posibilităţii ca judecăţile sale să fi fost greşite. Şi este gata să-şi modifice comportamentul astfel încât să restabilească sentimentul respectului faţă de celălalt.

După părerea mea, respectul nu ar trebui să antreneze suspendarea completă a judecăţii. Când o persoană acţionează în mod constant fără respect faţă de semeni, această persoană trebuie să dea socoteală. Iar dacă lipsa de respect persistă şi degenerează

într-un comportament antisocial vădit, această persoană trebuie izolată de societate. (În rare ocazii, un întreg grup îşi poate pierde dreptul de a fi respectat.) Mahatma Gandhi nu a încetat să-i întindă mâna lui Hitler; liderul indian i-a scris acestuia o scrisoare, adresându-i-se cu „Dragă prietene”, cerându-i să-şi schimbe

tacticile şi promiţându-i în schimb iertarea8. Ca răspuns, Hitler l-a sfătuit: „Împuşcă-i Gandhi, iar dacă asta nu ajunge ca să-i pui la punct, împuşcă o duzină dintre membrii marcanţi ai Congresului [partidul politic al lui Gandhi]”9. Când respectul necondiţionat încurajează, în mod neadecvat, răspunsurile antiumane, el nu mai este productiv.

Valoarea respectului

Se poate dobândi o formaţie excelentă în domeniul ştiinţific, matematic sau tehnologic, chiar şi într-un mediu care este extrem de intolerant. Exact această situaţie apare adesea în regimurile fundamentaliste din punct de vedere religios sau totalitare politic. Dacă există însă dorinţa de a forma indivizi care respectă diferenţele dintre grupuri, o sarcină specială revine educaţiei în ştiinţele sociale, ştiinţele umaniste, arte şi literatură. Ca să spunem lucrurilor pe nume, o asemenea educaţie nu poate trimite chestiunile legate de respect la rubrica studiului „pur”

disciplinar. Ci, mai degrabă, este necesar să ne confruntăm cu problemele legate de valoarea respectului, costurile respectului şi costurile infinit mai mari ale lipsei de respect (pe termen lung). În timpul primilor ani de şcoală, asemenea chestiuni sunt cel mai bine abordate prin experienţe în care membrii diferitelor

grupuri lucrează împreună la proiecte comune, ajung să se cunoască direct, rezolvă diferenţele într-un mod amical şi descoperă că o perspectivă poate fi diferită fără a fi incompletă. În plus, este important să citească cărţi, să vadă filme şi să se angajeze în jocuri în care relaţiile respectuoase dintre indivizi şi dintre grupuri sunt modelate şi încurajate. Ca să nu vi se pară lipsit de importanţă rolul mediului, e bine să menţionez un slogan pe care l-am zărit într-o reconstituire muzeală a unei săli de clasă din Germania anului 1912. Credeţi sau nu, un afiş mare de pe perete conţinea mesajul (în germană): „Urăşte-ţi vecinii". Ne mai miră că doi ani mai târziu a izbucnit un război în care Germania era de o parte, iar câţiva dintre vecinii ei de cealaltă parte, în tabăra aliată? Deşi ne pot face să zâmbim, eforturile actuale din educaţia americană de a oferi timp egal diferitelor sărbători religioase şi eroilor importanţi din diferitele grupuri sunt bine motivate. Aceste eforturi au un înţeles special pentru membrii minorităţilor care pot avea senzaţia că au fost invizibili în structura de putere a societăţii

lor. Totuşi, în măsura în care aceste eforturi ecumenice sunt văzute ca nişte cosmetizări corecte politic, sau sunt infirmate de comportamentele vizibile publicului zi de zi, ele se pot dovedi inutile sau chiar contraproductive. Membrii grupului majoritar le consideră nişte gesturi nefolositoare, lipsite de sens; membrii grupurilor minoritare le consideră eforturi condescendente făcute cu scopul de a reduce la tăcere criticile. Asemenea tensiuni sunt

larg răspândite în ţările din vestul Europei care, în ultimele decenii, au absorbit milioane de imigranţi din Africa, Asia şi regiunile mai sărace ale Europei. Stabilitatea şi sănătatea psihologică a „bătrânei Europe" va depinde de felul în care imigranţii vor fi ignoraţi, trataţi cu condescendenţă sau li se va acorda un loc real în noua lor lume. Terorismul are numeroase cauze, dar cu siguranţă că sentimentul unei profunde alienări în propriul habitat constituie una dintre cauzele sale importante.

La vârsta preadolescenţei, ar trebui alocată o perioadă semnificativă de timp tratării explicite a chestiunilor legate de apartenenţa la un grup şi de conflictele de grup. În acest moment ar fi potrivite cursuri de genul *Confruntări cu istoria şi cu noi înşine*. Această ofertă binecunoscută în curriculumul american începe de obicei cu Holocaustul şi continuă cu exemple de conflicte rasiale şi etnice din diverse colţuri ale lumii. Fie citind lucrări literare,

disecând istoria sau sistemul politic al diferitelor naţiuni, examinând producţiile artistice ale unei regiuni sau discutând despre evenimentele curente, elevii ar trebui să ajungă să cunoască felul în care au relaţionat grupurile unul cu altul în trecut şi cum ar arăta nişte legături productive în viitor.

Vreau să răspund la două posibile obiecţii. Mai întâi, nu pot în niciun fel să garantez că va urma o mai mare toleranţă după asemenea discuţii deschise. De fapt, s-ar putea ca iniţial să prevaleze efectul opus, căci elevii (adesea reflectând ceea ce au

auzit acasă sau pe terenul de joacă, sau prin mass-media) exprimă rezerve puternice faţă de grupurile diferite de propriul lor grup. Scoaterea la lumină a acestor păreri reprezintă un aspect necesar, deşi incomod, al învăţării. Evreilor nu le place să audă prejudecăţile celorlalte popoare (nici acestora nu le plac prejudecăţile evreilor); dar dacă nu ies la iveală caricaturile, şi dacă nu se discută deschis meritele şi deformările lor, asemenea concepţii greşite pur şi simplu vor supura în adâncime, gata să fie exploatate de către demagogi.

În al doilea rând, nu vreau să sugerez că discipline ca istoria, literatura sau economia ar trebui sacrificate de dragul studiului relaţiilor de grup. Fără îndoială, aspecte ale acestor discipline pot şi ar trebui predate cu materiale „neutre”; unele faţete ale datării istorice sau ale microeconomiei sunt la fel de universale

ca matematica sau biologia. Dar este la fel de important ca educatorii să includă în instrucţia lor disciplinară exemple clare în care relaţiile de grup au fost factori-cheie sau chiar determinanţi – aşa cum deseori se întâmplă în activităţile omeneşti.

Până acum, am vorbit despre respect mai ales în contextul valorilor şi mediilor şcolare. Însă, desigur, respectul este la fel de important la locul de muncă şi în societatea civilă. Este evident că organizaţiile şi comunităţile lucrează mai eficient atunci când membrii lor încearcă să se înţeleagă unul pe celălalt (în ciuda diferenţelor), să se ajute unul pe celălalt şi să lucreze împreună pentru ţeluri comune. Exemplele de conducere pozitivă sunt

cruciale aici, iar pedepsele clare pentru lipsa de respect – incluzând ostracizarea şi repudierea – sunt la fel de importante. Mai puţin înţeles este faptul că respectul în cadrul unei organizaţii este greu de menţinut dacă cei din afara organizaţiei sunt consideraţi inamici. La urma urmei, şi competitorii noştri sunt oameni; unii dintre noi ar putea foarte bine să sfârşească la organizaţia rivală; iar după următoarea fuziune sau preluare, am putea fi chiar absorbiţi de către fosta rivală. Povestea spune că, în efortul de a-şi motiva echipa de fotbal, antrenorul de la Harvard a strangulat odată un buldog – mascota rivalilor de la Yale. Sper că povestea e apocrifă.

Multe idei importante au rezultat din studierea echipelor la

lucru. Studiind echipele din chirurgia cardiacă, Amy Edmondson şi colegii săi au demonstrat că succesul muncii în echipă depinde mai mult de aptitudinile manageriale decât de experienţa profesională a liderilor10. Membrii echipelor răspund favorabil atunci când sugestiile lor sunt luate în serios şi când discuţiile procedurale se desfăşoară în mod colegial. Scriind în acelaşi spirit, David Garvin şi Michael Roberts sfătuiesc liderii să interpreteze luarea deciziilor ca fiind un proces şi nu un eveniment11. Membrii grupului trebuie încurajaţi să-şi pună întrebări unul altuia, să cântărească argumentele pro şi contra, să pledeze în favoarea altor poziţii decât cea proprie; o asemenea abordare dezaprobă ierarhia şi promovează sprijinul pentru deciziile luate.

Bazându-se pe experienţa sa de fondator şi director al Centrului de Cercetări Palo Alto al companiei Xerox (cunoscut sub numele de PARC), John Seely Brown vorbeşte în cunoştinţă de cauză despre organizaţia respectuoasă12. El a încercat să înţeleagă de ce inovaţiile tehnologice strălucite care au fost deseori lansate de PARC au fost sistematic neglijate de cultura mai amplă a firmei Xerox – îmbogăţind astfel mai degrabă pe rivalii de la Apple Computer decât firma care realizează sponsorizarea, Xerox Corporation. Brown ajunge la concluzia că inovatorii de la PARC nici nu îi înţeleg şi nici nu îi respectă pe inginerii şi managerii de la

Xerox, iar lipsa empatiei se manifestă deopotrivă în celălalt sens. Acest spectacol descurajant a început să se schimbe atunci când membrii celor două culturi au făcut eforturi reale de a se înţelege unii pe alţii, în loc să gândească în clişee. Inginerii şi specialiştii în marketing şi-au asumat riscul de a pătrunde în cultura PARC, iar proiectanţii şi inventatorii au intrat în pielea celor însărcinaţi cu respectarea termenelor-limită de la compania-mamă: rezultatul a fost mai mult respect reciproc şi, în cele din urmă, mai mult succes pentru compania mare, Xerox Corporation.

Au existat ocazii când valoarea non-respectului a fost elogiată. Într-un eseu conceput deliberat într-un stil provocator, Rodney Kramer îi apără pe acei directori care sunt duri cu angajaţii, care conduc prin insulte şi intimidare, şi nu prin raţiune şi încurajare13. Kramer sugerează că asemenea tactici sunt preţioase

atunci când este nevoie de o schimbare rapidă într-o organizaţie care a fost în letargie. El argumentează, în continuare, că deseori angajaţii ajung să preţuiască asemenea tactici severe: vorbele şi faptele care intimidează curăţă aerul, înlătură uscăturile şi încurajează angajaţii să dezvolte capacitatea de a rezista la critici. Nu mă îndoiesc că asemenea tactici pot fi eficiente pe termen scurt şi că ar putea chiar ajuta o eventuală restructurare. Dar dacă devin normă, ele distrug urzeala unei organizaţii. Pe termen lung,

conducerea bazată pe pumn, sancţiuni, frică şi violenţă este sortită eşecului. În plus, este mult mai uşor să soliciţi o asemenea atitudine când este vorba de cineva din exterior decât atunci când este vorba despre o persoană din interiorul (mai exact: prins în capcana) unei organizaţii aflate sub stres – fie că e vorba despre o echipă medicală luptând pentru a salva vieţi sau despre o corporaţie angajată în evitarea falimentului.

Inculcarea respectului este cel mai uşor de realizat în primii ani de viaţă. Dar, dacă e să mă iau pe mine ca exemplu, nu e niciodată prea târziu. De două ori în ultimii ani, am avut iniţial un răspuns nerespectuos la o anumită situaţie. În ambele cazuri, în parte îndemnat de lucrul la această carte, mi-am schimbat atitudinea.

Când am auzit pentru prima dată că oficialităţile franceze au decis să interzică fetelor şi femeilor musulmane să poate văl sau alte însemne religioase la şcoală, am primit vestea cu simpatie. La

urma urmei, şcolile franceze au fost în mod hotărât laice timp de două secole, iar cei care le urmează trebuie să respecte acest angajament nonreligios. Însă ulterior, cântărind costurile privării femeilor de o parte importantă a religiei lor şi realizând că vălurile nu afectează cu adevărat libertăţile altora, am ajuns la concluzia că respectul ar trebui să prevaleze faţă de o veche normă.

În mod similar, când am auzit de decizia unui ziar danez de a publica o serie de caricaturi critice faţă de unii lideri musulmani şi practicile lor religioase, am simţit că libertatea cuvântului trebuie să prevaleze. Dar când mi-am dat seama de gradul în care s-au simţit ofensaţi musulmanii din întreaga lume şi – ulterior – am aflat de violenţa care a rezultat, mi-am reconsiderat atitudinea. Caricaturile reprezintă o formă de ironie deosebit de crudă, în mod particular insultătoare pentru cei care nu sunt familiarizaţi cu acest stil. Deşi artiştii ar trebui să aibă libertatea de a desena ceea ce vor, iar editorialiştii ziarelor ar trebui să fie liberi să critice orice fel de instituţie, pagubele provocate de publicarea acelor caricaturi par excesive şi inutile. Nici artiştii şi nici presa liberă nu ar fi suferit în mod injust dacă criticile ar fi fost exprimate în cuvinte, în loc de imagini. Din acest motiv, voi continua să apăr dreptul lui Salman Rushdie de a publica *Versetele satanice* şi, desigur, să-i condamn pe cei care au emis acea *fatwa* la adresa lui.

Nu am citat aceste exemple ca să afirm că respectul trebuie să prevaleze faţă de alte virtuţi, nici ca să pretind că

schimbările mele de atitudine au fost neapărat corecte. Mai degrabă, în lumea complexă în care trăim în prezent, ar trebui, oricând este posibil, să dăm prioritate respectului faţă de cei cu istorie şi credinţe diferite – şi să sperăm că ne vor răspunde cu

aceeaşi monedă.

Respect în ciuda dificultăţilor

Există multe nuanţe de respect care se pot combina într-o infinitate de feluri. Cei cu dispoziţie filosofică abordează acest teritoriu printr-o tratare care implică moralitatea, etica, drepturile şi obligaţiile omului. Un efect fericit al unei asemenea abordări este o viziune a tuturor oamenilor ca parte a unei singure comunităţi. (Uneori, această universalitate se extinde la toate animalele şi chiar la întregul univers sacrosant al entităţilor vii şi nevii). Unii favorizează modurile experienţiale de interacţiune. Asemenea persoane sunt încântate de antrenarea unei largi diversităţi de indivizi la joacă, muncă sau activităţi voluntare; se speră că în acest fel vor apărea puncte de vedere mai nuanţate. Programele şcolare care încurajează tendinţele filantropice sunt promiţătoare. Într-un program new-yorkez numit *Common Cents*, copiii colectează bănuţi din comunitate şi apoi hotărăsc în grup cum vor aloca aceste resurse financiare. În plus, indivizii cu aptitudini de conducere ar

trebui direcţionaţi să-şi folosească însuşirile pentru a promova asocieri şi misiuni practice, cu scopuri largi. Indivizii cu vocaţie de întreprinzător ar trebui încurajaţi să creeze organizaţii care să servească binele comun, şi nu scopuri egoiste, şi care să recruteze

şi să promoveze persoane din tot spectrul demografic. Este preferabil ca tinerii să se asocieze pentru a construi case sau pentru a oferi concerte gratuite pentru cei săraci, în loc să umble beţi pe străzi sau să fumeze marijuana în subsolul vecinilor. Adolescenţii au potenţial de conducători sau de întreprinzători, care poate fi ghidat către diverse scopuri; este sarcina celor mai vârstnici – părinţi, educatori, lideri ai comunităţii, colegi puţin mai mari sau mai maturi – de a mobiliza aceste potenţiale în direcţia cea bună.

În acest context, este instructiv – şi şocant – să aflăm cine a participat la Conferinţa de la Berlin-Wannsee din ianuarie 1942, când s-a luat decizia de a se implementa „soluţia finală". Dintre cei paisprezece participanţi, toţi bărbaţi, opt erau licenţiaţi ai unor universităţi central-europene. În mod evident, anii de şcoală nu garantează o minte respectuoasă.

Nu există o formulă unică sigură care să conducă la formarea unor indivizi cu respect pentru ceilalţi. Informaţii preţioase ne sunt furnizate de analizele făcute în legătură cu acei locuitori ai ţărilor europene ocupate de nazişti care, înfruntând mari riscuri, au ales să adăpostească evrei şi alte persoane urmărite. Potrivit lui Samuel Oliner, salvatorii păreau, la o privire

superficială, oameni absolut obişnuiţi; semănau cu mulţi dintre cei care au adoptat o atitudine neutră şi chiar cu unii dintre aceia care

au ajutat activ Gestapo-ul14. O analiză mai atentă a revelat diferenţe semnificative. Salvatorii fuseseră influenţaţi de o copilărie în care părinţii au evitat pedepsele fizice, optând pentru explicaţii lucide ale regulilor şi practicilor. Salvatorii se diferenţiau de concetăţenii lor prin: valorile solide – religioase dar nu numai – insuflate de părinţii lor; o poziţie constructivă şi optimistă faţă de viaţă; sentimentul legăturii cu ceilalţi, chiar cu cei din grupuri diferite; şi, mai presus de orice, convingerea intuitivă (chiar instinctivă) că tratamentul aplicat celor nevinovaţi era greşit şi că ei înşişi erau cei care puteau (de fapt, cei care aveau obligaţia) să corecteze nedreptatea.

În ultimii ani, s-au făcut eforturi interesante pentru a ajuta apropierea dintre grupuri care fuseseră înstrăinate unele de altele timp îndelungat. Unii au încercat să creeze punţi prin participarea la activităţi muzicale. Colaborând cu răposatul Edward Said, scriitor american de origine palestiniană, Daniel Barenboim, pianist şi dirijor evreu cu rădăcini geografice multiple, a iniţiat un atelier numit „Divanul Occident-Orient”. Această iniţiativă a presupus crearea unei orchestre alcătuite din tineri muzicieni israelieni şi arabi. Asociindu-se pe terenul relativ neutru al Europei Occidentale, aceşti tineri muzicieni interpretează împreună piese din repertoriul clasic (cu precădere cel european). În cursul serilor,

ei organizează discuţii deschise în care sunt atinse chestiuni politice şi culturale sensibile împreună cu persoane din „celălalt” grup; se întâmplă adesea ca aceste întâlniri să reprezinte pentru unii tineri israelieni sau palestinieni întâia ocazie de a vorbi cu persoane care până atunci reprezentaseră „inamicul”.

Activităţile în comun – muzica de-a lungul zilei şi discutarea unor chestiuni dificile seara – au drept efect apropierea membrilor celor două grupuri. Aşa cum explicau Barenboim şi Said: „Ei încercau să facă ceva împreună, ceva important şi pentru unii şi pentru ceilalţi, ceva de care erau pasionaţi şi unii şi alţii... Transformarea acestor puşti a fost practic de neoprit... În domeniul cultural, dacă dezvoltăm acest tip de contacte, putem doar să ajutăm oamenii să se simtă mai apropiaţi unii de alţii, şi asta e totul”15.

Fără îndoială, o orchestră incluzând câteva zeci de tineri din Orientul Mijlociu nu poate rezolva problemele unei regiuni măcinate de conflicte seculare. Mai mult decât atât, ambii creatori ai acestei orchestre erau ei înşişi indivizi controversaţi, cu un potenţial considerabil de a polariza susţinători şi critici. (Este greu de crezut că ar fi putut realiza ceea ce şi-au propus fără a evita controversele). Aşa cum comenta Barenboim: „Cineva care este hotărât să facă ceva constructiv cu viaţa sa trebuie să accepte că nu va fi iubit de toată lumea”16. Totuşi, chiar acţiunea de creare a unei orchestre şi a unei serii de ateliere cu caracter politic este una

curajoasă, demnă de laudă; aşa cum diplomaţia ping-pong-ului a ajutat la dezgheţarea relaţiilor sino-americane la începutul anilor `70, o apropiere artistică poate să ajute în cele din urmă la reconcilierea politică. De fapt, chiar în acea săptămână din 2005 când fâşia Gaza a fost redată palestinienilor, tânăra orchestră a avut un spectacol în oraşul Ramallah. Iar în vara lui 2006, când Israelul şi organizaţia libaneză Hezbollah se bombardau reciproc, orchestra a avut spectacole în treisprezece oraşe. Barenboim comenta: „Aceasta este o foarte mică replică la ororile războiului”17. Inspirat de această iniţiativă, dar cu un curs cumva diferit, celebrul violoncelist Yo-Yo Ma a lansat Proiectul „Drumul Mătăsii”, în 1998. Scopul artistic al proiectului era de a spori atenţia acordată muzicii din regiunile străbătute odinioară de Drumul Mătăsii – o rută comercială intercontinentală imensă care era parcursă de mii de negustori din primul mileniu î.Hr. până în al doilea mileniu d.Hr. Cântând muzică din ţări ca Iran, Kazahstan, Uzbekistan, Turcia şi China, folosind atât compozitori, cât şi interpreţi din acele locuri, Ma şi colaboratorii săi speră să tragă învăţăminte importante despre umanitate: anume că nu există muzică absolut originală, deşi există tradiţii artistice autentice; că toate societăţile au învăţat şi învaţă unele de la altele, atât în sincronie, cât şi în diacronie; şi că bucuria şi înţelegerea se pot

naşte din interpretarea măiastră a muzicii tradiţionale şi a celei eterogene.

188

Howard Gardner

Fiind născut în Franţa din părinţi taiwanezi, având studii de antropologie, trăind în America dar călătorind în toată lumea, Ma este dornic să folosească proiectul pentru a sublinia afinităţile esenţiale care există între fiinţele umane. Proiectul „încearcă să promoveze colaborarea şi sentimentul comunităţii printre muzicieni, public şi instituţii care împărtăşesc fascinaţia pentru acest proiect artistic transcultural simbolizat de „Drumul Mătăsii”18. Având un ţel ambiţios, Proiectul „Drumul Mătăsii” dezvoltă variate tipuri de asistenţă educaţională; acestea sunt menite să ajute profesorii şi elevii să înveţe despre regiuni îndepărtate ale lumii, să se familiarizeze cu locuitorii şi lucrările de artă din aceste regiuni şi să aprecieze evoluţia culturilor şi impactul acestei entităţi geografice străvechi asupra lumii de azi.

Aceste două proiecte muzicale încearcă să aducă înţelegere şi să întărească respectul reciproc prin mijloace în principal nonverbale. Ce se poate face în situaţiile în care un grup aflat la putere a comis acte criminale oribile împotriva cetăţenilor cu mai puţină putere?

Indicii cruciale provin de la comisiile adevărului şi reconcilierii instituite în ultimii ani în Africa de Sud şi în alte vreo

douăzeci de ţări. Asemenea comisii s-au născut dintr-o dublă înţelegere. Pe de o parte, acte de neiertat au fost comise împotriva membrilor unui grup, adesea doar pe baza unor factori incidentali: identitatea părinţilor biologici şi locul unde, intâmplător, au

crescut. (*Purificarea etnică* este un eufemism; cel mai adesea, este vorba de genocid). Pe de altă parte, pentru ca societatea să continue să existe pe termen lung, este esenţial ca membrii ambelor grupuri – victimele, dar şi vinovaţii – să fie capabili să meargă mai departe19.

Urmând sacrele exemple ale lui Mahatma Gandhi şi Nelson Mandela, membrii părţii care a suferit trebuie să se abţină să dea curs impulsului de a se răzbuna, să respingă filosofia „ochi pentru ochi" care, vreme de secole, a alimentat un ciclu fără sfârşit al violenţei. Dimpotrivă, victimele trebuie să ofere darul reconcilierii acelor indivizi care sunt gata să-şi recunoască acţiunile, să-şi exprime regretul pentru acele acţiuni şi să ceară iertare. O asemenea iertare nu este întotdeauna posibilă şi nu este niciodată uşor de acordat. Dar este posibil uneori ca oamenii să lase deoparte trecutul, să ajungă măcar să se tolereze unii pe alţii şi, în cazul cel mai fericit, să dobândească un dram de respect reciproc. De-a lungul deceniilor, aceste comisii au elaborat proceduri specifice inspirate de trecerea de la ură la toleranţă şi, în

final, la respect. Procedurile variază de la comisie la comisie şi de la ţară la ţară, dar anumite teme sunt comune. În primul rând, comisiile nu sunt tribunale legale sau de război; ele nu caută să facă dreptate. Ele sunt concepute pentru a sta mărturie pentru ceea ce s-a petrecut, cât se poate de detaliat şi complet. Iniţial, reprezentanţii comisiei colectează mari cantităţi de informaţii generale. Apoi,

adesea în audieri publice, victimele sunt invitate să-şi spună poveştile cât mai detaliat, în măsura în care o doresc şi pot îndura aşa ceva. Celor care au adus atingere victimelor sau rudelor victimelor (care au fost poate omorâte), li se cere apoi să dea socoteală pentru acţiunile lor. În cazul cel mai bun, călăii răspund sincer, îşi regretă greşelile şi îşi cer iertare: o secvenţă de recunoaştere, căinţă şi iertare20. Iar în unele cazuri, părţile lezate chiar acordă iertarea.

Membrii comisiei ascultă cu atenţie dezbaterile. Ei oferă sprijin victimelor şi le încurajează să-şi detalieze istorisirile; aşa cum evidenţia experta în drept Martha Minow, paradigmele asumate sunt pentru vindecare şi iertare, nu pentru justiţie şi dezinteresare21. Comisiile îi sprijină şi pe vinovaţi, în măsura în care participarea lor pare bine motivată şi sinceră. Pentru scopuri actuale dar şi istorice, comisiile caută să elucideze ce s-a întâmplat într-un mod cât mai complet. În anumite cazuri, ele chiar fac

recomandări cu privire la ceea ce ar trebui făcut – ele pot, de exemplu, să acorde amnistie sau să solicite reparaţii. Dar misiunea mai cuprinzătoare este să-şi termine munca într-un timp cât mai scurt şi să-şi ofere apoi consilierea în privinţa felului în care societatea se poate vindeca pentru a putea merge înainte – fără a uita trecutul, dar fără a se lăsa copleşită de acesta. În unele cazuri, ţelul este vădit politic – întărirea noului regim şi încurajarea unei democraţii încă fragile. Şi, într-adevăr, uneori s-a dovedit posibil ca

societatea să se vindece, căci persoanele şi grupurile odinioară înstrăinate au reuşit să depăşească diferenţele şi să acţioneze umăr la umăr – la început tolerându-se, iar în cele din urmă respectându-se reciproc.

Pentru a depăşi ura, rivalitatea şi poverile istoriei, este esenţială căutarea punctelor comune. Pentru indivizii care trăiesc în aceeaşi regiune, există posibilitatea ca ei să fie uniţi de experienţele, pasiunile şi aspiraţiile comune. Cei care au fost membrii părţilor aflate în război în fosta Jugoslavie pot redescoperi dragostea comună pentru acel pământ, prieteni comuni, chiar vechi duşmani comuni. Locuitorii din Irlanda de Nord şi Republica Irlanda pot învăţa să ignore diferenţele istorice şi religioase, preţuind în schimb limba, originea şi tradiţiile culturale comune. Aflaţi timp îndelungat într-o rivalitate politică, John Adams şi Thomas Jefferson s-au împăcat la bătrâneţe

gândindu-se la luptele comune în care s-au angajat când coloniile luptau pentru independenţă şi fiind mândri de republica la crearea căreia contribuiseră amândoi. Daniel Barenboim şi Edward Said s-au împrietenit datorită iubirii lor comune pentru muzică şi aspiraţiilor pentru reconcilierea popoarelor semitice.

Respectul pentru ceilalţi trebuie să umple vieţile tuturor. Cei mai mulţi dintre noi îşi petrec majotitatea orelor de trezie la muncă. În portretul nostru final, ne ocupăm de tipul de minte de care omul are nevoie pentru a-şi urma vocaţia şi a-şi împlini rolul de cetăţean.

CAPITOLUL 6

În ce fel de lume
e am dori să trăim dacă nu ne-am cunoaşte dinainte nici poziţia, nici resursele? În ceea ce mă priveşte – dar sunt sigur că nu vorbesc doar în numele meu – aş vrea să trăiesc într-o lume caracterizată de „munca bine făcută”: muncă de bună calitate, etică şi atractivă. Timp de mai bine de zece ani, împreună cu Mihaly Csikszentmihaly şi William Damon, am explorat natura muncii de calitate: în particular, noi şi colegii noştri am încercat să determinăm factorii care contribuie la munca bine făcută, pe aceia care o subminează, precum şi metoda cea mai nimerită de a creşte ponderea ei. Deoarece cercetările noastre pun în evidenţă mintea etică, le voi descrie destul de detaliat.

Aşa cum au înţeles foarte bine fondatorii ştiinţelor sociale de la sfârşitul secolului al nouăsprezecelea, munca stă în centrul vieţii moderne. Émile Durkheim a schiţat şi a argumentat convingător rolul indispensabil al diviziunii muncii în societăţile complexe; Max Weber a descris fundamentarea religioasă a unei

„vocaţii” care merge dincolo de simpla performanţă şi reflectă

răspunsul nostru din inimă la chemarea divină; Sigmund Freud a identificat iubirea şi munca *drept* cheile către o viaţă bună. Cuvântul englezesc *good* (bun, bună) cuprinde într-un mod foarte nimerit trei faţete distincte ale muncii. Munca poate fi *bună* în sensul de a fi *excelentă* din punct de vedere al calităţii – în termenii noştri, este *disciplinată* la nivelul cel mai înalt. Totodată, munca poate fi bună în sensul de a fi *responsabilă* – atunci aând ia în permanenţă în considerare implicaţiile pentru comunitatea definită in sens mai larg, dincolo de locul de muncă. De asemenea, munca poate fi *bună* prin aceea că te face să te simţi bine – ea este *atractivă* şi plină de semnificaţie şi îţi insuflă tărie chiar în condiţiile cele mai dificile. Dacă educaţia este o pregătire pentru viaţă, ea este în multe privinţe o pregătire pentru o viaţă de muncă. Educatorii trebuie să-i pregătească pe tineri pentru o viaţă marcată de munca bine făcută; locul de muncă şi societatea în ansamblu ar trebui să sprijine şi să susţină o asemenea muncă bine făcută.

Un studiu amplu şi ambiţios are nevoie de un punct de plecare. Ne-am decis să ne concentrăm asupra muncii bine făcute în cadrul profesiilor. Conceptualizăm profesia folosindu-ne de imaginea unui grup de lucrători foarte bine instruiţi, care fac un important serviciu societăţii. Ca răsplată pentru serviciile făcute într-o manieră imparţială şi judecăţile prudente emise în circumstanţe complexe, profesioniştilor li se acordă statut şi

autonomie. În studiile noastre făcute până acum, am intervievat mai mult de o mie două sute de indivizi. Mulţi dintre ei lucrează în profesii bine recunoscute precum medicina, dreptul, ştiinţa, jurnalismul şi educaţia. În eşantionul nostru sunt incluşi şi indivizi care lucrează în sfere care nu sunt considerate în mod absolut profesii – teatru, filantropie, afaceri şi antreprenoriat social. Unii dintre aceşti indivizi abia intră în viaţa profesională; alţii sunt la mijlocul carierei; alţii sunt veterani care nu mai lucrează full-time dar servesc drept garanţi, monitorizând starea de sănătate a profesiei şi intervenind la momentul potrivit pentru a menţine acea sănătate. Prin interviuri amănunţite cu aceşti lucrători respectaţi, am căutat să aflăm ţelurile lor, forţele care facilitează sau blochează progresul către aceste ţeluri, modurile în care ei progresează, adesea în circumstanţe dificile, influenţele formative asupra dezvoltării lor şi direcţia în care se îndreaptă profesia lor1.

Dintr-un anumit punct de vedere, este uşor să identificăm profesioniştii. Ei au dobândit o diplomă; urmează o instrucţie amplă şi adesea permanentă, se întâlnesc frecvent, oficial sau neoficial, cu omologii lor şi trăiesc confortabil, dacă nu chiar ostentativ. Dacă nu acţionează în conformitate cu standardele recunoscute, ei riscă excluderea din breasla lor. Dar este important de subliniat că statutul recunoscut de membru al unei profesii nu implică automat calitatea de profesionist. Mulţi indivizi desemnaţi

ca profesionişti şi care se îmbracă cu haine scumpe nu acţionează

într-un mod profesionist; aceştia caută scurtături, îşi urmează interesele proprii, nu onorează preceptele fundamentale şi restricţiile profesiei. Ei execută o *muncă compromisă*. Pe de altă parte, mulţi indivizi care nu sunt desemnaţi oficial se comportă într-un mod admirabil, ca nişte profesionişti. Ei sunt pricepuţi, responsabili, angajaţi, demni de respect. (Cu toţii preferăm hotelurile, spitalele şi liceele care au printre angajaţi asemenea profesionişti auto-proclamaţi). În cele ce urmează, mă concentrez asupra indivizilor care se comportă ca nişte profesionişti, indiferent de instruirea lor: oameni devotaţi, care conferă o orientare etică muncii lor.

Deşi cercetările noastre s-au orientat către universul muncii, mintea etică nu se limitează la locul de muncă. Cred că şi rolul de cetăţean solicită în aceeaşi măsură o orientare etică. Aceasta presupune, pe de o parte, convingerea că acea comunitate din care faci parte trebuie să posede o serie de caracteristici de care să poţi fi mândru şi, pe de altă parte, presupune angajamentul personal pentru afirmarea unei comunităţi etice. De fapt, chiar dacă cineva poate alege să se focalizeze asupra locului de muncă sau să-şi aloce energia în folosul comunităţii sale, în mod fundamental postura etică cuprinde ambele entităţi. Aceste sfere au drept

caracteristică comună faptul că individul trebuie să fie capabil să facă un pas înapoi în viaţa cotidiană şi să conceptualizeze natura muncii şi natura comunităţii. El trebuie să-şi pună întrebări de

genul: Ce înseamnă să fii avocat / medic / inginer / educator în epoca actuală? Care sunt drepturile, obligaţiile şi responsabilităţile mele? Ce înseamnă să fii cetăţean al comunităţii / regiunii / planetei? Ce le datorez celorlalţi, şi mai ales celor care – datorită circumstanţelor naşterii sau neşansei – sunt mai puţin norocoşi decât mine?

Astfel conceptualizată, etica presupune în mod inevitabil o distanţare, în contrast cu relaţiile „faţă în faţă" caracteristice toleranţei, respectului şi altor exemple de moralitate. În jargonul ştiinţei cogniţiei, etica presupune o *atitudine abstractă* – capacitatea de a reflecta explicit asupra modurilor în care îţi îndeplineşti sau nu un anumit rol. Mai târziu, voi vorbi despre relaţia dintre respect şi etică.

Sprijin pentru munca bine făcută

Construirea unei minţi etice este mai uşoară pentru aceia care au fost crescuţi într-un mediu în care munca bine făcută reprezintă norma. Aşa cum putem recunoaşte culturi (precum China) în care munca disciplinară a fost cultivată, sau comunităţi

(precum Silicon Valley din California) în care creativitatea a fost preţuită, tot astfel putem identifica societăţi caracterizate de munca bine făcută. Exemplul meu preferat din lumea contemporană este

pitorescul oraş din nordul Italiei, Reggio Emilia – comunitate pe care am vizitat-o şi studiat-o timp de douăzeci şi cinci de ani. După cum am observat de-a lungul anilor, în Reggio Emilia se lucrează extraordinar de bine. Comunitatea este civilizată, oferă cetăţenilor servicii de înaltă calitate şi abundă în spectacole şi comori artistice. În ultimele câteva decenii, această comunitate care numără ceva mai mult de o sută de mii de locuitori a alocat resurse umane şi financiare excepţionale pentru dezvoltarea unor creşe şi grădiniţe de calitate. În 1991, revista *Newsweek* a calificat aceste instituţii din Reggio drept „cele mai bune grădiniţe din lume”2. Când vizitatorii se interesează despre soarta absolvenţilor acestor şcoli pentru cei mici, localnicii dau un răspuns scurt dar semnificativ: „Priviţi comunitatea noastră”. Aducându-mi aminte de un vechi termen din lumea spectacolelor, răspunsul este un „showstopper”*. Reggio Emilia nu a dobândit excelenţa în muncă şi în comunitate din întâmplare. Oraşul este situat într-o regiune a globului în care societatea civilă există de veacuri. Serviciile comunale voluntare şi grupurile culturale îşi au începuturile în Evul Mediu3. Dar Reggio Emilia n-ar fi dobândit distincţia în educaţie

fără angajamentul unor indivizi care, după devastarea produsă de cel de-Al Doilea Război Mondial, s-au asociat pentru a crea tipul

* Termen care desemnează o interpretare artistică ce stârneşte asemenea aplauze

prelungite, încât se întrerupe spectacolul (n.trad.).

de comunitate în care ei şi copiii lor să poată prospera. De fapt, ei şi-au pus întrebarea: „Ce fel de cetăţeni vrem să creăm?”.

Cu un strop de licenţă poetică, aş spune că aceşti lideri locali au combinat – de fapt, au sintetizat – două concepţii despre lume contrastante. Pe de o parte, ei au adoptat miezul ideologiei socialiste – o societate în care proprietatea nu este acumulată agresiv, multe bunuri sunt împărţite şi fiecare individ lucrează la maximul capacităţilor sale. Pe de altă parte, ei funcţionează ca o mănăstire catolică – bărbaţi şi femei lucrând neîncetat, cu răsplată materială neînsemnată, pentru prosperitatea societăţii în ansamblul ei4.

Sprijin pe verticală

O orientare etică începe de acasă. Fie că îşi văd sau nu părinţii la lucru, copiii ştiu că unul dintre părinţi sau amândoi muncesc. Ei observă dacă părinţii lor sunt mândri de munca pe care o fac, felul în care vorbesc despre superiorii şi colegii lor, dacă

munca lor este doar o modalitate dezagreabilă de a pune ceva pe masă sau oferă prin chiar natura ei înţeles şi trăinicie. Munca se desfăşoară şi acasă. Copiii îşi observă părinţii când aceştia iau decizii în legătură cu locuinţa lor – ce reparaţii trebuie făcute sau ce îmbunătăţiri se pot aduce. Atitudinea adulţilor faţă de jocuri este de asemenea semnificativă: copiii observă dacă adulţilor le place să se

joace, dacă joacă corect, dacă sunt doar obsedaţi să câştige sau sunt satisfăcuţi de jocul în sine, indiferent de rezultatul lui. Valorile religioase profunde – cele întruchipate, dar şi cele predicate – pot servi drept catalizatori importanţi. În plus, copiii îşi observă părinţii în calitatea acestora de cetăţeni: Citesc şi discută ei chestiuni legate de comunitate? Se duc la vot? Sunt ei de acord să-şi plătească impozitele? Se gândesc la modalităţi de a îmbunătăţi lucrurile în comunitate? Îşi suflecă ei mânecile şi participă, sau motivaţia lor este în principal egoistă, iar angajamentul lor mai mult retoric?

Şi adulţii din afara casei exercită influenţă. Tinerii observă comportamentul rudelor, oaspeţilor şi al muncitorilor pe care-i întâlnesc pe stradă sau la piaţă: copiii pot să-i imite pe aceşti oameni şi chiar aşa fac. (Voi discuta ulterior despre influenţa profesorilor). O comunitate ca Reggio Emilia oferă un model impresionant al felului în care adulţii pot orienta tineretul într-o direcţie constructivă.

De îndată ce încep să se gândească la o carieră, tinerii devin atenţi la adulţii care desfăşoară o muncă similară. Fie că sunt sau nu conştienţi, aceşti adulţi servesc drept modele vii; ei dezvăluie credinţele şi comportamentele, aspiraţiile şi coşmarurile membrilor profesiei. În profesiile bine statornicite, adesea anumiţi indivizi sunt desemnaţi ca mentori. Astfel, studentului care urmează un program de masterat i se poate repartiza un îndrumător, medicii stagiari lucrează cu rezidenţi şefi sau şefi de secţie, avocaţii

proaspăt numiţi au posibilitatea de a lucra ca asistenţi pentru judecători sau parteneri importanţi. Adesea, se petrece o selecţie mutuală: mentor şi discipol se aleg unul pe altul. Majoritatea tinerilor apreciază oportunitatea de a avea un mentor, iar aceia cărora le lipseşte mentorul îşi manifestă frustrarea. Însă trebuie ştiut că nu toţi mentorii se apropie de ideal; unii îşi resping discipolii, iar alţii oferă modele negative – în termenii noştri, ei îşi asumă, fără să vrea, rolul de *antimentor* sau *tormentor**.

O educaţie religioasă poate fi fundamentul unei munci de calitate şi al unui statut de bun cetăţean. Oamenii de afaceri recunoscuţi prin calitatea muncii lor afirmă că valorile lor religioase îi călăuzesc în activitatea zilnică. Oamenii de ştiinţă care în prezent îşi afirmă orientarea laică recunosc deseori că educaţia lor religioasă din copilărie a fost importantă în formarea valorilor

lor şi a tiparelor de comportament preferate. În contrast, printre jurnalişti sau artişti, religia este rareori invocată. Religia apare ca un posibil factor care determină munca bine făcută, dar nu unul esenţial; ceea ce contează este o bază etică solidă, indiferent cum se naşte ea.

Indiferent dacă citesc sau nu cotidienele, tinerii nu pot să nu fie conştienţi de contextul politic în care trăiesc. Comportamentul (inclusiv comportamentul deplorabil) al celor

* Persecutor (limba engleză) (n.trad.).

puternici se propagă prin media şi prin permanenta bârfă a străzii. Tinerii mai observă atitudinea pe care o adoptă părinţii lor faţă de evenimentele politice, economice şi culturale. Ei ştiu – sau măcar simt – dacă părinţii lor votează, cu cine votează, dacă loialitatea lor politică trece dincolo de interesul propriu. La fel, în măsura în care adulţii dispreţuiesc sau se simt înstrăinaţi de contextul politic al comunităţii, asemenea atitudini sunt şi ele absorbite de progeniturile lor.

Sprijin pe orizontală

În societatea contemporană, camarazii şi colegii capătă importanţă. De la o vârstă fragedă, tinerii îşi petrec timpul în compania celor de vârsta lor. Ei sunt puternic influenţaţi de

conduita şi părerile acestor indivizi, şi mai ales ale acelora care par cumva mai informaţi, mai respectaţi şi/sau mai puternici. Nu pot fi de acord cu psiholoaga Judith Rich Harris care afirmă că influenţa părinţilor păleşte în comparaţie cu cea exercitată de tovarăşii de joacă; ea greşeşte când explică o situaţie care caracterizează părţi ale societăţii americane contemporane, transformând-o într-o lege a psihologiei evoluţioniste5. Sunt însă de acord cu Harris că una dintre cele mai importante funcţii asumate de părinţi este stabilirea grupului de camarazi de joacă; acei părinţi care lasă prieteniile copilului lor pe seama întâmplării îşi pun odrasla în pericol.

Calitatea camarazilor se dovedeşte critică mai ales în adolescenţă. În această perioadă a vieţii, tinerii experimentează diverse opţiuni pentru viaţă. Contează enorm dacă tânărul se asociază cu indivizi devotaţi serviciului în slujba comunităţii, cu studii universitare, cu hobby-uri interesante, sau cu indivizi angajaţi în activităţi neserioase, antisociale sau pur şi simplu infracţionale. Şi dacă în multe cazuri este destul de clar ce grup de camarazi îşi va găsi tânărul, în alte situaţii este evidentă atracţia sa către grupuri diverse, direcţia spre care se va îndrepta fiind determinată de factori subtili.

Camaraderiile rămân esenţiale când cel care aspiră la statutul de profesionist începe să lucreze, fie ca ucenic, fie ca

angajat în toată regula. Un cod profesional solid (precum jurământul lui Hippocrate), modele de rol persuasive şi propriul sentiment al eticului pe care îl posedă candidatul pot fi subminate de conduita dubioasă a unui asociat apropiat. În studiul nostru realizat printre elitele tinerilor lucrători, am descoperit că toţi ştiau ce înseamnă munca bine făcută şi că aproape toţi aspirau să o înfăptuiască. Însă mulţi dintre ei aveau senzaţia că munca bine făcută este un lux pe care nu puteau să şi-l permită în acel moment de început al carierei lor. Potrivit relatărilor lor (care puteau fi rapoarte fidele sau proiecţii hiperbolice), tovarăşii lor erau înnebuniţi să obţină succes şi dispuşi la nevoie s-o apuce pe orice scurtătură. Subiecţii noştri nu erau dispuşi să-şi pună şansele în

pericol. Aşa că, uneori cu jenă, alteori cu insolenţă, au declarat că şi ei sunt dispuşi la orice pentru a-şi face un nume – chiar dacă asta presupune să simuleze verificarea sursei unei ştiri jurnalistice, să sară peste controlul indispensabil al experimentului sau să reia pe scena teatrului un stereotip detestat. De îndată ce vor „izbândi”, desigur, ei vor deveni lucrători exemplari. Ne confruntăm aici cu o dilemă etică clasică: poate un scop lăudabil să justifice mijloacele dubioase6?

Este bine cunoscută înstrăinarea tinerilor de sistemul politic, cu precădere în Statele Unite. Mulţi nu votează; puţini se

văd pe ei înşişi amestecaţi în politică. Această înstrăinare poate să fie sau nu echivalată cu absenţa spiritului civic. Mai mult de jumătate dintre adolescenţii americani sunt implicaţi într-o formă sau alta de serviciu comunitar; iar în unele colegii şi universităţi, cifra ajunge la două treimi din studenţi sau chiar mai mult. O sută de milioane de americani afirmă că prestează o formă de muncă voluntară, cel mai adesea în folosul bisericii lor. Şi totuşi, deseori, aceiaşi indivizi care îşi pun o bună parte din energia e la dispoziţia comunităţii se exprimă cinic la adresa scenei politice, fie ea locală sau generală. Distanţându-se, ei elimină posibilitatea de a contribui la schimbarea politică. Ne poate amuza comedianul, devenit critic politic, Jon Stewart, dar criticile lui acide nu oferă sugestii pentru o acţiune constructivă. Ralph Nader este mai la obiect atunci când

comentează: „Exerciţiul civic nu este o activitate sporadică. Este o datorie pentru toată viaţa”7.

Inoculări periodice

Să presupunem că iniţial a existat constelaţia favorabilă conduitei etice. Tânărul contemplă acasă modele de rol admirabile. Se înconjoară – sau este suficient de norocos ca să fie înconjurat – de tineri bine motivaţi şi respectabili. Are un mentor de calitate. Iar primii colegi de serviciu respectă şi ei regulile jocului. Cu

siguranţă, se află pe drumul cel mai bun către munca bine făcută. Şi totuşi, nu există garanţii. Tot soiul de factori – de la oferte foarte lucrative dar dubioase până la practici de lucru improprii pe care patronul le trece cu vederea – pot devia tânărul de pe calea eticii. Pentru toţi salariaţii, sunt folositoare inoculările periodice. În unele cazuri, aceste inoculări vor fi „rapeluri" pozitive: expunerea la contactul cu indivizi şi experienţe care le amintesc ce înseamnă munca bine făcută. Să presupunem că un medic de vârstă medie întâlneşte o persoană care renunţă la practica sa bine plătită dintr-o suburbie pentru a se angaja într-un serviciu de urgenţă în centrul oraşului; această experienţă îi poate servi ca inspiraţie pentru munca „pro bono publico". Când Aaron Feurstein, proprietarul companiei textile Malden Mills din Massachusetts, continuă să-şi plătească muncitorii chiar şi după ce fabrica a ars din

temelii, şi alţi proprietari sunt stimulaţi să facă eforturi mai mari pentru angajaţii lor. Totuşi, poate fi nevoie şi de inoculări „antivirale", atunci când ies la iveală exemple negative. Să luăm în considerare faptele tânărului reporter Jayson Blair de la *New York Times*, care şi-a distrus o carieră promiţătoare inventând unele poveşti şi plagiind altele. Deşi conduita sa a fost distructivă atât pentru el, cât şi – cel puţin temporar – pentru ziarul unde lucra, aceasta a cauzat o sănătoasă reexaminare a practicilor de instruire şi

elaborarea unor standarde pentru întreaga breaslă a jurnaliştilor. Citând un exemplu şi mai celebru, când importanta firmă de contabilitate Arthur Andersen a dat faliment datorită faptelor legate de scandalul Enron, firmele de audit – mari şi mici – şi-au reexaminat practicile.

Ajunşi aici, poate că vă gândiţi: „Toate astea sună grozav. Putem fi cu toţii de acord că munca bine făcută este de dorit. Dar cine apreciază care muncă este bine făcută şi care nu? Care-i instrumentul de măsură şi cine-l proiectează? Cât consens putem găsi, să zicem, între cei trei Jesse: Jesse Ventura, Jesse Helms şi Jesse Jackson? Sau între Bill Clinton, Bill Frist şi Bill Buckley? Sau, ca să mărim miza: nu credeau naziştii că fac o treabă bună?"

Aş fi primul care să recunosc că nu există o măsură infailibilă pentru aprecierea calităţii muncii. Însă doresc să evidenţiez nişte repere posibile. Un bun lucrător are un set de principii şi valori pe care le poate enunţa explicit, sau măcar le

recunoaşte atunci când este chestionat. Principiile sunt compatibile unele cu altele, iar însumate rezultă un întreg destul de coerent. Lucrătorul are permanent în minte aceste principii; se întreabă dacă le respectă; şi adoptă măsuri de corecţie atunci când le încalcă. Lucrătorul este transparent – în măsura posibilului, acţionează deschis şi nu ascunde ceea ce face. (În măsura în care secretul este

necesar, el nu trebuie să fie mai mult decât ceea ce poate rezista criticii la o dată ulterioară – de exemplu, fără clasificarea în bloc a documentelor ca secrete). Cel mai important, lucrătorul trebuie să treacă testul ipocriziei: el respectă principiile chiar când – sau mai ales când – ele merg împotriva propriului interes.

Poate că, într-adevăr, nu există etică cu adevărat universală: sau, formulat mai exact, felurile în care sunt interpretate principiile etice diferă inevitabil de la o cultură la alta şi de la o epocă la alta. Şi totuşi, aceste diferenţe sunt preponderent marginale. Toate societăţile cunoscute îmbrăţişează virtuţile adevărului, integrităţii, loialităţii, corectitudinii; niciuna nu autorizează falsitatea, necinstea, trădarea, injustiţia crasă.

Unii cititori ar putea ridica şi o altă chestiune: „Această discuţie despre munca bine făcută are un ton moralist. Nu te poţi aştepta să ajungi la muncă bine făcută predicând-o sau manipulându-i pe ceilalţi. Adam Smith – şi după el Milton Friedman – au intuit bine. Dacă lăsăm oamenii să-şi urmeze

interesul, permiţând pieţei libere să opereze fără oprelişti – vor rezulta consecinţe pozitive din punct de vedere moral şi etic”8.

Nu sunt persoana care să pună la îndoială puterea şi beneficiile pieţei libere în niciun sens absolut – ca mulţi alţii, am beneficiat de pe urma ei şi i-am observat avantajele în multe colţuri

ale lumii. Dar nu cred nicio clipă că pieţele vor genera în mod inevitabil consecinţe benigne sau morale. Ele pot fi nemiloase şi, oricum, sunt fundamental amorale. De fapt, Adam Smith avea o percepţie foarte nuanţată a pieţelor; moralitatea lor presupune un anumit tip de societate, populată de actori capabili să-şi însuşească o viziune pe termen lung. Mai mult, când şi-a lărgit perspectiva asupra tranzacţiilor, Smith a afirmat categoric: „Cel care nu doreşte să promoveze, prin toate mijloacele de care dispune, bunăstarea tuturor concetăţenilor săi, fără îndoială că nu este un bun cetăţean”9. Poziţia mea este exprimată bine de Jonathan Sacks, rabinul-şef al Marii Britanii: „Când tot ceea ce este important poate fi vândut şi cumpărat, când angajamentele nu mai sunt respectate pentru că nu mai sunt avantajoase, când mersul la cumpărături devine mântuire, iar sloganurile publicitare ţin loc de rugăciune, când valoarea noastră se măsoară prin cât de mult câştigăm şi cheltuim, atunci piaţa distruge chiar virtuţile de care depinde pe termen lung”10.

Ameninţări la adresa orientării etice

Dintr-o anumită perspectivă, ameninţările la adresa orientării etice sunt pur şi simplu opusul factorilor care generează munca bine făcută. Le pot enumera cu uşurinţă. Dacă acasă lipsesc

părinţii sau tutorii care să întruchipeze conduita etică; dacă tovarăşii de joacă din copilărie sunt egoişti, egocentrici sau megalomani; dacă mentorul este o persoană răuvoitoare sau nu există un mentor; dacă primii colegi de serviciu au înclinare către lucrul de mântuială; şi dacă lipsesc inoculările periodice de natură pozitivă sau nu se trag învăţăminte din exemplele de muncă compromisă, atunci perspectivele dezvoltării muncii de calitate sunt minime.

Însă în această descriere concentrată asupra individului, am omis un ingredient esenţial: calitatea instituţiilor. Este mai uşor să desfăşori muncă de calitate într-o comunitate ca Reggio Emilia deoarece instituţiile componente funcţionează după standarde înalte. Este mai uşor să desfăşori muncă de calitate în acele corporaţii, asociaţii profesionale, universităţi, spitale, fundaţii sau organizaţii non-profit în care conducătorii – şi colegii – se străduiesc să fie buni profesionişti; selectează ca angajaţi pe aceia care promit să desfăşoare, sau să continue să desfăşoare, muncă de calitate; şi îndepărtează, cu pagubă, acele mere putrede care ameninţă să contamineze toată grămada.

Totuşi, nu este suficient ca o instituţie să fi încurajat munca etică în trecut. Aşa cum ne aminteşte exemplul lui Jayson Blair de la *New York Times*, standardele înalte nu asigură protecţie

împotriva lucrătorilor dubioşi care execută muncă de proastă calitate. De fapt, însăşi reputaţia de muncă bine făcută poate submina o instituţie. Veteranii presupun în mod eronat că toţi cei din jurul lor împărtăşesc aceleaşi valori, şi de aceea îşi pierd din zelul necesar asigurării continuităţii muncii de calitate. Scriind despre *New York Times,* ca urmare a scandalului Blair, jurnalista Elisabeth Kolbert spunea că acest „ziar de prestigiu" nu poate să-şi permită să „verifice" angajaţii; trebuie să accepte presupunerea că aceştia sunt de încredere11. Asemenea presupuneri sunt mai puţin probabile în cazul tabloidelor.

O reputaţie de muncă etică poate de asemenea să orbească membrii unei instituţii în privinţa condiţiilor în schimbare. Firma de avocatură Hill & Barlow, cu sediul în Boston, se mândrea cu reputaţia sa de muncă excepţională, dobândită în curs de un secol. Şi totuşi, după o reuniune a asociaţilor principali pe 7 decembrie 2002, firma şi-a închis brusc porţile. Din afară, părea că închiderea s-a datorat în principal plecării anunţate a unui grup de avocaţi profitori, care şi-ar fi dublat sau triplat venitul anual după abandonarea vechiului lor cămin profesional şi a foştilor lor asociaţi. Dar o examinare mai atentă făcută de colega mea Paula Marshall a scos la iveală o imagine diferită12. Timp de trei decenii,

membrii acestei prestigioase firme de avocatură nu au dat

suficientă atenţie schimbărilor din peisajul financiar şi din baza de clienţi. Iar când, la finele anilor '90, partenerii s-au hotărât în sfârşit să introducă un nou sistem de conducere, acesta s-a dovedit disfuncţional. Poate că, luaţi individual, avocaţii încă îşi mai practicau meseria la nivel înalt – dacă vă amintiţi, acesta este primul sens al cuvântului *bun*. Dar ei nu se mai simţeau responsabili faţă de colegi şi de comunitate, iar pentru mulţi dintre ei munca prestată apărea ca fiind lipsită de semnificaţie – acestea reprezintă celelalte două, la fel de importante, sensuri ale cuvântului *bun*. Dacă ar fi existat un număr semnificativ de parteneri care să monitorizeze condiţiile în schimbare şi să instituie o conducere potrivită în urmă cu două sau trei decenii, poate că tradiţia muncii de calitate de la Hill & Barlow ar fi continuat. Vastele cunoştinţe instituţionale, admirabila cultură instituţională şi potenţialul pentru continuarea muncii de calitate nu ar fi dispărut dintr-o lovitură.

Cele mai mari ameninţări la adresa muncii etice vin din tendinţele generale ale societăţii. O bună perioadă din secolul al XX-lea, experţii în audit au fost priviţi ca profesionişti independenţi care atestau validitatea documentelor financiare ale firmelor, mari sau mici. Însă la începutul secolului al XXI-lea, o serie de scandaluri contabile au izbucnit în Statele Unite şi în străinătate. S-a dovedit că nu numai cei de la Arthur Andersen, dar

şi experţi de la alte firme reputate se comportaseră în mod absolut neprofesionist: menţinând legături foarte strânse cu corporaţiile pe care le verificau; trecând cu vederea violări clare ale regulamentelor; certificând documente în cel mai bun caz false, iar deseori de-a dreptul ilegale; încurajând scutiri de impozite cu totul discutabile; desfiinţând linia de demarcaţie dintre audit şi consultanţă; iar uneori chiar făcând naveta pe ştatele de plată între corporaţie şi firma de contabilitate. Aceşti indivizi şi-au asigurat probabil recompense financiare şi „satisfacţie" din activităţile lor, dar în niciun caz practica lor nu a fost excelentă sau etică13.

Studii făcute asupra practicii contabile au dezvăluit faptul că mecanismele de control uzuale nu mai erau funcţionale. Poate că auditorii arătau o adeziune formală faţă de standardele contabilităţii corecte şi imparţiale, însă nu mai luau în serios devotamentul faţă de profesie. Promisiunile unor recompense financiare enorme i-au sedus pe aceia care erau pregătiţi să treacă cu vederea sau chiar să adopte practici dubioase. Noii angajaţi i-au văzut pe superiori depăşind limitele, favorizându-i pe subalternii care s-au conformat şi descurajându-i, sau chiar concediindu-i, pe aceia care ar fi putut trage semnalul de alarmă în legătură cu malpraxis-ul. Tentaţia pieţei a fost evidentă; în absenţa unor solide valori personale, profesionale şi/sau a unor sancţiuni legale sau administrative, prea mulţi membri ai unei profesii odinioară preţuite au desfăşurat o

activitate serios compromisă, dacă nu de-a dreptul ilegală.

Mintea etică

213

Fără îndoială, în ultimii ani, cel mai faimos caz de comportament lipsit de etică a fost cel al gigantului comerţului cu energie Enron, din aniì90. Aşa cum este descris în nenumărate articole şi cărţi, dar şi într-o memorabilă ecranizare, *The Smartest Guys in the Room* 14, Enron se autoaprecia ca fiind o companie specială, în vreme ce realitatea era cu totul alta. Pentru investitorii şi jurnaliştii căzuţi în admiraţie, Enron reprezenta compania viitorului: un grup de oameni de afaceri străluciţi care descifraseră modul de operare al pieţelor de energie şi-şi foloseau cunoştinţele în beneficiul acţionarilor şi al ansamblului societăţii. Până în anul 2000, Enron ajunsese pe poziţia a şaptea între companiile cu cele mai mari capitaluri din Statele Unite, cu o valoare estimată la 80 de miliarde de dolari. Cuvintele directorului general Kenneth Lay erau emoţionante: „Enron ar fi putut să aleagă să se gândească doar la prezent şi să-şi maximizeze profiturile. Însă a ales să creeze standardul pentru o nouă industrie, instituind regulile jocului pentru următorul mileniu. În final, aceasta va aduce beneficii clienţilor, acţionarilor şi angajaţilor Enron. Va aduce minunata lume nouă”15. Şi, încă mai mult: „În final, reputaţia companiei Enron depinde de oamenii ei, de tine şi de mine. Să-i păstrăm această reputaţie înaltă”16.

În realitate, succesul Enron-ului a fost obţinut în bună măsură printr-o perdea de fum. Exploatând imprecizia formulărilor regulamentelor şi inexistenţa conştiinţelor, cadrele de conducere au

putut să proiecteze profituri viitoare fără nicio bază în realitatea prezentă. Când poziţia financiară reală a companiei s-a înrăutăţit, liderii ei au creat companii obscure cu tranzacţii inexistente în bilanţul contabil, obligate să întreţină relaţii de complicitate cu Enron; au născocit vehicule care să ascundă datoriile; au vândut energie care nu exista; şi au manipulat sistemul energetic californian într-un mod care a prejudiciat grav cetăţenii acestui stat şi angajaţii corporaţiilor asociate. Analizând faptele, descoperim că vinovăţia se extinde şi în afara Enron-ului, incluzând firma Arthur Andersen, care a asigurat contabilitatea timp îndelungat, şi multe instituţii financiare reputate care s-au amestecat cu Enron în tranzacţii suspecte.

Totuşi, după părerea mea, miezul maladiei este neprincipialitatea figurilor marcante din companie – dintre care câţiva au fost condamnaţi la închisoare. Din păcate, aceşti escroci şi-au găsit prea mulţi complici în cadrul companiei, în consiliul director şi în alte organizaţii renumite cu care făceau afaceri. Aşa cum se întâmplă de multe ori, victimele au fost nefericiţii angajaţi din poziţiile inferioare, care şi-au pierdut slujbele, economiile de o

viaţă, încrederea în ceilalţi şi respectul de sine.

Mintea etică

215

O educaţie centrată pe munca bine făcută

Până în al treilea deceniu de viaţă, tinerii petrec mai mult timp în şcoală decât în orice altă instituţie. Se află în prezenţa profesorilor mai mult decât în compania părinţilor; sunt înconjuraţi de colegii de şcoală mai mult decât de fraţi sau de copiii vecinilor. Educaţia formală din instituţii joacă un rol-cheie în poziţionarea individului pe drumul către munca bine făcută şi statutul de cetăţean activ.

Profesorii servesc drept modele cruciale. Ei îi introduc pe tineri într-o profesie vitală (şi deseori subapreciată). Copiii observă comportamentul profesorilor; atitudinea pe care o au faţă de munca lor; modurile în care aceştia interacţionează cu superiorii, cu colegii de acelaşi rang şi cu cei aflaţi în poziţii subalterne; felul cum îi tratează pe elevi; şi, cel mai important, reacţiile lor la întrebările, răspunsurile şi rezultatele muncii acestora. S-a spus că elevii din şcolile de drept îşi formează un concept durabil al instructorului prin felul în care acesta tratează primele momente de disconfort real din sala de clasă. Într-un mod încurajator, proprii noştri elevi mărturisesc că, exceptând prietenii şi familiile lor, tinerii acordă

cea mai multă încredere profesorilor lor. La rândul lor, majoritatea elevilor sunt angajaţi în primele lor experienţe de lucru. Munca de la şcoală constă în asimilarea curriculumului – fie că este vorba despre cunoştinţele de bază, disciplinele majore sau (în viitorul

anticipat aici) de contururile mai ambiţioase şi mai greu de sesizat ale gândirii sintetice sau creative. În majoritatea şcolilor din ziua de azi, accentul cade aproape exclusiv pe dobândirea excelenţei în aceste activităţi educaţionale.

Educatorii pot netezi drumul către mintea etică atrăgând atenţia asupra celorlalte conotaţii ale cuvântului *bun*. Elevii au nevoie să înţeleagă *de ce* învaţă ceea ce învaţă şi *cum* se poate folosi constructiv această cunoaştere. Ca învăţăcei disciplinaţi, este sarcina noastră să înţelegem lumea. Dar, dacă e să fim fiinţe umane etice, este în aceeaşi măsură sarcina noastră să folosim această cunoaştere pentru îmbunătăţirea calităţii vieţii şi să luăm atitudine când această cunoaştere (sau cunoaştere greşită) este folosită într-un mod distructiv. Acesta este motivul pentru care serviciile în folosul comunităţii şi alte forme de voluntariat sunt – sau ar trebui să fie – o parte importantă din curriculumul oricărei şcoli. Poate paradoxal, când elevii văd că achiziţiile lor pot fi folosite constructiv, este foarte posibil să descopere plăcere în munca şcolară şi să-i descopere înţelesul intrinsec – realizând astfel celelalte faţete ale cuvântului *bun*.

Aşa cum am spus, capacitatea de a conceptualiza aceste chestiuni depinde de capacitatea tânărului de a gândi abstract despre sine ca lucrător şi cetăţean. Desigur că tinerii, încă de la o vârstă fragedă, sunt influenţaţi de ceea ce văd în jurul lor, de ceea ce este recompensat, de lucrurile despre care se scrie, de cele care

sunt ignorate sau discreditate. Cu siguranţă că se pot angaja în acţiuni care sunt morale sau imorale. Şi pot avea foloase dacă trag cu urechea la conversaţiile adulţilor despre chestiuni de etică. Dar numai când se apropie de adolescenţă elevii devin capabili să gândească schematic şi analitic contururile rolurilor pe care le vor adopta într-o bună zi: Ce înseamnă să fii un lucrător de un fel sau altul? Ce înseamnă să fii un cetăţean cu o anumită înclinaţie, diferită de altele?

Spre deosebire de cei mici, adolescenţii pot cu uşurinţă să-şi imagineze diferite posibilităţi, să încerce şi să vadă cum este să fii un avocat cinstit sau necinstit, un cetăţean angajat sau egoist. Ei nu se mai îmbracă la fel ca mami sau tati – se imaginează pe ei înşişi jurnalişti sau judecători. Acesta este motivul pentru care adolescenţii sunt cei mai sensibili la viziunile idealiste sau utopice, chiar şi atunci când sunt victime ale unei serii de acte imorale, doar din simplă curiozitate. Deseori acest idealism se temperează când tinerii intră în lumea reală şi sunt forţaţi la compromisuri. Dar

„lucrătorii cei mai buni” şi „cetăţenii cei mai buni” nu se lasă întorşi din drum de dificultăţile sarcinii.

În acest punct, ar fi nimerit să ne întoarcem la o chestiune menţionată mai devreme: relaţia dintre respect şi etică. Nu am în vedere o diviziune netă, o prăpastie, între aceste două sfere ale virtuţii. Este greu de imaginat că o persoană etică nu îi respectă pe ceilalţi, iar tinerii care manifestă un adevărat respect pentru ceilalţi

sunt probabil cei care vor deveni lucrători etici şi cetăţeni responsabili.

Şi totuşi, este greşit să anulăm diferenţele dintre aceste sfere. Respectul (sau lipsa de respect) pentru ceilalţi începe în primii ani de viaţă, rămânând în mod fundamental o chestiune care ţine de felul în care individul apreciază pe cei din jur şi de felul în care se comportă faţă de persoanele pe care le întâlneşte zi de zi. Relaţia este de tipul:

Persoană→Alte persoane

Etica presupune un pas suplimentar în abstractizare; este o realizare a adolescenţei şi a decadelor următoare. Asumându-şi o poziţie etică, individul se consideră pe el însuşi membru al unei profesii şi se întreabă cum ar trebui să se comporte pentru a face faţă acestui rol; sau se consideră cetăţean al oraşului, al regiunii sau

al lumii şi se întreabă cum ar trebui să se comporte pentru a face faţă acestor roluri. De data aceasta, relaţia este de tipul:

Persoană→Rol

Filosoful Peter Singer surprinde bine această distincţie:

Dacă vom căuta un scop dincolo de interesele noastre, ceva care să ne permită să vedem viaţa noastră ca posedând o

semnificaţie dincolo de limitele înguste ale stărilor noastre conştiente, o soluţie evidentă este să adoptăm un punct de vedere etic. Punctul de vedere etic... ne cere să trecem dincolo de un punct de vedere personal pentru a ajunge la poziţia unui spectator imparţial. Această viziune etică a lucrurilor este o cale de a transcende preocupările noastre interioare, identificându-ne cu punctul de vedere cel mai obiectiv posibil – cu „punctul de vedere al universului", după expresia lui Sidgwick 17.

Două exemple ar fi de ajutor aici, unul personal şi modest, celălalt inspirat şi cu semnificaţie istorică. L-am sprijinit pe Lawrence Summers când a devenit preşedinte la Harvard în iulie 2001. Îi admiram realizările, îl îndrăgeam ca persoană şi respectam poziţia pe care o ocupa. Totuşi, în următorii câţiva ani, am văzut numeroase exemple în care el a arătat lipsă de respect faţă de ceilalţi şi a prejudiciat instituţia pe care o preţuiam. La început, ca

mulţi alţii, m-am gândit să-i dau lui Summers un sfat care să-l ajute să fie un preşedinte mai bun, dar, nu ştiu din ce motiv, sfatul nu a avut efect. La începutul anului 2005, am luat hotărârea dureroasă de a-l înfrunta în public şi de a-l sfătui în particular să demisioneze. Luând această decizie, a trebuit să reduc la tăcere sentimentele mele personale faţă de Summers şi respectul meu pentru poziţia pe care o deţinea. În schimb, mi-am pus o întrebare etică: ca un vechi cetăţean al comunităţii Harvard, ce ar fi drept să fac? Cu preţul

pierderii unor prietenii şi după multă frământare, am hotărât să urmez ceea ce mi se părea a fi calea etică – să „las să triumfe integritatea", după spusa lui Albert O. Hirschman18.

Încă din copilărie, Abraham Lincoln era tulburat de ideea sclaviei. Nu avusese niciodată sclavi el însuşi, şi nu ar fi dorit să existe sclavi în ţara sa. În timpul campaniilor sale pentru Senat şi preşedinţie, şi-a exprimat public poziţia critică faţă de sclavie, şi a înfruntat o opoziţie straşnică din partea stăpânilor de sclavi şi a partizanilor sclaviei, ca şi din partea celor care erau împotriva amestecului federal în afacerile unui stat suveran. Mulţi se aşteptau ca, o dată ajuns preşedinte, Lincoln să scoată rapid sclavia în afara legii şi să emancipeze sclavii. Dar nu a făcut aşa. De fapt, timp de câţiva ani, s-a concentrat asupra menţinerii uniunii, fără a lua în seamă statutul sclavilor. Aşa cum i-a scris redactorului newyorkez

Horace Greeley: „Mi-am fixat misiunea în conformitate cu ceea ce cred că este datoria mea de preşedinte şi nu intenţionez să-mi modific dorinţa, atât de des exprimată, ca toţi oamenii de pretutindeni să fie liberi”19. Reflectând mai pe larg la situaţia sa, Lincoln i-a scris redactorului Albert Hoges din Kentucky:

Sunt în mod natural împotriva sclaviei. Dacă sclavia nu este imorală, atunci nimic nu este imoral. Nu-mi aduc aminte să fi gândit sau să fi simţit altfel vreodată. Şi totuşi, nu am considerat niciodată că preşedinţia îmi conferă dreptul absolut de a acţiona în

mod oficial pe baza acestor judecăţi şi sentimente. Prin jurământul meu, m-am angajat să menţin, să protejez şi să apăr Constituţia Statelor Unite, cu toate puterile pe care le am. Nu aş fi ajuns Preşedinte fără a face acest jurământ. Nu a fost în intenţia mea să fac jurământul pentru a obţine puterea şi apoi să încalc jurământul folosind puterea 20.

În termenii analizei noastre, Lincoln a decis să-şi suspende propriul său respect personal pentru oamenii de toate rasele pentru a-şi îndeplini rolul etic ca lider ales al unei naţiuni. În cele din urmă, desigur, a ajuns la concluzia că rolul său de garant al uniunii îngloba emanciparea sclavilor. Acţionând astfel, el a adus domeniile respectului şi eticii la o mai bună potrivire.

Nicio formulă magică nu garantează mintea etică. Studiile noastre arată că munca bine făcută are o probabilitate mai mare de a apărea atunci când toate părţile implicate în cadrul profesiei au un ţel comun. De exemplu, la sfârşitul anilor `90, geneticienilor din Statele Unite nu le-a fost foarte greu să-şi facă bine munca deoarece aproape toată lumea viza aceleaşi foloase de pe urma activităţii lor – sănătate mai bună şi viaţă mai lungă. În schimb, jurnaliştii şi contabilii profesionişti au întâmpinat dificultăţi în a presta o muncă de calitate. Dorinţa jurnalistului de a realiza cu meticulozitate reportaje obiective s-a lovit de foamea de senzaţional a publicului şi de dorinţa de profituri tot mai mari a

editorului, iar posibilităţile contabilului de a obţine recompense financiare s-au lovit de crezul profesiei şi de pretenţia acţionarilor (şi a societăţii) de a dispune de raportări făcute cu scrupulozitate. Munca bine făcută este mai uşor de realizat atunci când lucrătorul poartă o singură pălărie profesională şi ştie exact ce implică şi ce nu implică purtatul ei. Când medicii sunt prinşi la mijloc între servirea pacienţilor lor şi satisfacerea cererilor casei de asigurări de sănătate, e mult mai probabil să apară o muncă compromisă. Biologul care lucrează în fiecare dimineaţă la universitate într-un program de cercetare finanţat de guvern trebuie să fie atent să nu compromită principiul ştiinţific al accesibilităţii

atunci când se expune ducându-se în fiecare după-amiază la compania privată de biotehnologie – unde conduce comitetul consultanţilor ştiinţifici şi unde este unul dintre acţionarii majoritari. Studenţii pot simţi dacă profesorii le prezintă ceea ce cred ei că este important, sau dacă pur şi simplu satisfac ultimele directive sosite de la inspector, stat sau naţiune. În toate circumstanţele, contează enorm dacă diversele grupuri interesate de acea muncă sunt în armonie sau în conflict; şi dacă modelele de rol sunt sigure că pălăria pe care o poartă e bună şi refuză tentaţia de a-şi pune pălării care impun ordine de deplasare contradictorii. Cursul muncii bine făcute este mult mai greu de determinat atunci când diversele părţi nu sunt aliniate.

Întorcându-mă la primul dintre cele două exemple ale mele, ţelurile

şi mijloacele preşedintelui Summers – oricât de bine intenţionat ar fi fost – au început să se potrivească tot mai puţin cu acelea ale unor părţi importante din personalul academic de la Harvard, şi de aceea opţiunea etică a devenit neclară. Aidoma, Lincoln a oscilat ani de zile în privinţa statutului sclavilor din ţara sa până când în final a ajuns la concluzia că nu putea păstra uniunea fără emanciparea sclavilor. În prezent, aproape toată lumea recunoaşte că Lincoln a făcut ceea ce trebuia să facă; însă a plătit cu viaţa, iar ecourile deciziei sale se simt până azi.

Datorită scandalurilor din multe locuri de muncă, s-a intensificat cererea de cursuri de etică. Fără nicio îndoială, instituţiile însărcinate cu educarea indivizilor trebuie să răspundă acestei cereri. Aidoma multor facultăţi de drept, multe facultăţi cu profil economic promovează instruirea managerilor într-un mod pur tehnic, ignorând chestiunile etice sau asigurând un singur curs paliativ, adesea unul opţional în ultimul semestru. Investigarea unor studii de caz privind conduita etică şi neetică, infuzia problemelor de etică în cadrul curriculumului, evidenţierea modelelor de rol care se comportă etic şi sancţionarea celor care se comportă neetic sunt, toate, acţiuni importante pentru orice instituţie implicată în instruirea viitorilor membri ai lumii corporative.

Dar premisa responsabilităţii mai mari din partea facultăţilor cu profil economic nu exonerează în niciun fel companiile înseşi. Angajaţii ascultă ce spun liderii, dar, încă şi mai

atent, privesc ceea ce fac liderii. Există o diferenţă palpabilă între James Burke, directorul general de la Johnson & Johnson, care a scos imediat de pe piaţă toate produsele Tylenol în timpul ameninţării din aniì80, şi directorii de la Coca-Cola/Belgia din aniì90 sau de la Merck/SUA de la începutul acestui deceniu, care au negat că ar fi existat probleme cu produsele lor (sucuri, respectiv medicamente), până când s-au confruntat cu semnalele de alarmă

din media şi cu neliniştea publicului larg.

În această privinţă, este instructiv cazul Lockheed Martin, aşa cum este relatat de un devotat al eticii, Daniel Terris21. Ca urmare a scandalurilor corporatiste din aniì70, această companie, ca multe altele, a instituit o divizie de etică şi conduită în afaceri. La început insignifiantă, divizia a câştigat atractivitate şi eficienţă atunci când a dezvoltat jocuri de afaceri atrăgătoare, bazate pe personajul de desene animate Dilbert; compania cerea tuturor angajaţilor să aloce cel puţin o oră pe an instruirii etice. Partea pozitivă a fost că această intervenţie a lărgit conştiinţa salariaţilor în privinţa chestiunilor etice de la locul de muncă şi se poate să fi şlefuit integritatea lor. Dar, aşa cum arată Terris, din programul de instruire respectiv lipsesc chestiuni controversate de mare importanţă în legătură cu politica şi strategia companiei. Nu se pomeneşte nimic despre practicile legate de angajări, despre corectitudinea la locul de muncă, nici despre beneficiile cadrelor de conducere sau despre relaţiile rasiale şi etnice, fără a mai vorbi

despre implicarea companiei Lockheed Martin în tot soiul de operaţiuni militare secrete, inclusiv unele a căror onestitate etică ar putea fi pusă la îndoială. Ne putem întreba cum s-ar fi desfăşurat un asemenea program de etică la Enron sau la Arthur Andersen.

În final, un om devine un bun lucrător dacă este dispus să

desfăşoare muncă de calitate şi doreşte să realizeze acest ţel chiar când condiţiile devin dure. Găsim că este nimerit să pomenim cele patru indicatoare pentru orientarea pe calea realizării muncii de calitate:

1.

Misiunea. Fie că se află la şcoală, după şcoală, la instruire sau la locul de muncă, individul ar trebui să specifice ce încearcă să realizeze în activităţile sale – în termenii pe care i-am folosit, ce ţeluri sunt urzite în ţesătura pălăriei pe care o poartă. Fără o cunoaştere explicită a ţelurilor, este probabil ca persoana să rămână fără direcţie sau să intre în bucluc.

2.

Modelele. Este foarte important ca individul să cunoască – preferabil direct sau măcar prin texte sau media – oameni care întruchipează munca bine făcută. În absenţa unor astfel de modele, tânărului lucrător îi poate fi greu să ştie cum să progreseze. Câteodată, modelele de rol negative pot şi ele constitui parabole de avertisment.

3.

Testul-oglindă – versiunea individuală. Cel care aspiră la munca bine făcută trebuie să se uite din când în

când în oglindă, fără a clipi, şi să vadă dacă acţionează în modul pe care îl aprobă. Întrebarea de pus este: „Sunt un bun lucrător – şi dacă nu, ce pot face ca să devin astfel?” Deoarece toţi ne putem autoiluziona, este important să consultăm alţi indivizi, sinceri şi în cunoştinţă de cauză. Doi consultanţi de încredere ar putea fi propria mamă („dacă ar şti tot ce am făcut, ce ar spune?”) şi redactorul unui ziar local („dacă ar şti tot şi ar tipări ceea ce ştie, aş fi ruşinat sau mândru?”).

4.

Testul-oglindă – responsabilitatea profesională.

Inţial, tinerii lucrători trebuie să aibă grijă de propriile lor suflete. Ulterior, totuşi, acest lucru nu mai este suficient. Chiar dacă un individ face el însuşi o muncă de calitate – pentru firma de contabilitate Arthur Andersen sau pentru ziarul *New York Times* sau pentru firma de avocatură Hill & Barlow – asta nu ajunge dacă colegii se comportă într-un mod neprofesionist. O dată cu sporirea autorităţii şi maturităţii vine obligaţia de a monitoriza ce fac colegii noştri şi, dacă e necesar, trebuie să le cerem să dea socoteală. Aşa cum declara dramaturgul francez din secolul al XVII-lea Jean-Baptiste Molière: “Nu suntem

responsabili doar pentru ceea ce facem, ci şi pentru ceea ce nu facem”.

Mintea etică

227

În cercetările noastre, am experimentat diverse tipuri de intervenţii destinate dezvoltării muncii etice. Pentru jurnaliştii aflaţi la mijlocul carierei, am imaginat un curriculum mobil. Reporterii, redactorii şi editorii colaborează pentru a concepe soluţii pentru probleme reale (de pildă cum să asigure o tratare corectă o unei chestiuni în care sunt implicate interese personale ale canalului de ştiri), împărtăşind strategiile cele mai promiţătoare colegilor lor. Pentru liderii foarte educaţi, am imaginat măsuri pentru diferitele ţeluri şi misiuni ale tuturor părţilor interesate, de la studenţi la absolvenţi; dezvoltăm modalităţi de a-i ajuta să conlucreze sinergic pentru o mai bună aliniere în cadrul instituţiei respective. Iar pentru elevii de liceu, am pregătit un set de dileme din muncă (de exemplu, ce trebuie făcut atunci când sprijinul financiar pentru activitatea unui student depinde de obedienţa faţă de o politică dubioasă a instituţiei de învăţământ care face sponsorizarea). Elevii meditează asupra acestor probleme, discută posibilele soluţii şi îşi imaginează cum se vor comporta ei înşişi când vor întâlni asemenea dileme, peste cinci sau zece ani (vezi *www.goodworkproject.org*).

Părinţii, profesorii şi alţi adulţi din vecinătate nu pot asigura o orientare directă pentru muncă, deoarece ei nu pot anticipa cu exactitate cu ce se vor ocupa studenţii în viitor, şi cu atât mai puţin dilemele particulare care-l vor ţintui pe viitorul lucrător. (Observaţi paralelele cu educaţia disciplinară, în care

înţelegerea studentului este apreciată cel mai sigur prin gestionarea unor probleme nefamiliare). Dar aceşti adulţi pot servi ca modele de lucrători etici, în mod generic, şi pot ajuta la formarea acelor poziţii etice care ar putea fi utile într-o largă varietate de locuri de muncă. Profesorii din universităţi şi mentorii repartizaţi au mult mai multă cunoaştere relevantă; însă adesea studenţii au doar contacte fugitive cu aceşti adulţi, iar în momentul respectiv, se poate ca ei să se fi înscris deja pe o traiectorie etică sau neetică care va continua probabil toată viaţa. Nu orice tânăr are şansa de a trăi într-o comunitate ca Reggio Emilia sau de a lucra într-o instituţie care continuă să întruchipeze munca bine făcută.

Pentru toate aceste motive, este important ca însuşi tânărul aflat în evoluţie să înceapă să gândească în termeni de misiuni, modele şi oglinzi. În măsura în care aceste consideraţii devin parte a arhitecturii sale mentale (obiceiuri ale minţii), şi în măsura în care este pregătit să schimbe cursul când este indicată reorientarea, tânărul va fi capabil să-şi asume responsabilitatea principală pentru

calitatea muncii sale: pentru perfecţiunea ei, pentru natura ei etică, pentru semnificaţia ei. Reflecţia constantă şi consultarea largă sunt bine venite. Şi poate că într-o zi, ajuns un bun lucrător, el va putea deveni un garant al profesiei sale şi al planetei sale. El poate ajuta la perpetuarea muncii de calitate la generaţiile următoare, contribuind astfel la modelarea unei lumi în care urmaşii noştri vor dori să trăiască.

Mintea etică

229

În iunie 2005, l-am întrebat pe violoncelistul Yo-Yo Ma ce consideră a fi muncă bine făcută, în rolul său de muzician de frunte. După ce a reflectat îndelung, Ma a schiţat trei obligaţii distincte: (1) interpretarea repertoriului la cel mai înalt nivel de calitate posibil; (2) capacitatea de a lucra împreună cu alţi muzicieni, mai ales când lucrul trebuie să avanseze rapid şi trebuie dezvoltate înţelegerea şi încrederea reciprocă; (3) transmiterea cunoaşterii, competenţelor, înţelegerii şi orientării personale generaţiilor următoare, astfel încât muzica venerată să poată dăinui22. Venind de la cineva care întruchipează în persoana sa munca bine făcută, acestă formulare elegantă este extrem de semnificativă.

Deşi dezvoltată cu referire la locul de muncă, analiza noastră se aplică cu uşurinţă rolului de cetăţean. Aici, se vede din nou necesitatea de a dezvolta capacitatea de a gândi abstract. Cel care aspiră la calitatea de bun cetăţean se întreabă care este

misiunea comunităţii în care trăieşte şi cum se poate realiza cel mai bine această misiune; care sunt modelele pozitive şi negative pentru rolul de membru al comunităţii; care este măsura în care se poate privi pe el însuşi în oglindă pentru a aprecia dacă şi-a îndeplinit rolul de cetăţean; şi care sunt modalităţile prin care poate ajuta la dezvoltarea calităţii de cetăţean la ceilalţi membri ai comunităţii. Poate că statutul de bun cetăţean era mai uşor de dobândit în agora din vechea Atenă, în piazza din Bologna medievală sau în orăşelele din New England-ul secolului al XIX-lea; dar nevoia unui

asemenea statut rămâne azi la fel de importantă ca întotdeauna. Mai mult, într-o epocă în care Statele Unite solicită altor societăţi să adopte instituţii democratice, suntem obligaţi să modelăm un cetăţean angajat. Altfel, avocaţii „democraţiei altundeva” vor părea pentru restul lumii pur şi simplu ipocriţi. Munca bine făcută poate începe la nivel individual, dar în cele din urmă trebuie să se extindă la locul de muncă, naţiune şi comunitatea globală.

CAPITOLUL 7

Concluzie

Către cultivarea celor cinci tipuri mentale

roiec

P tul schiţat în această carte este ambiţios, chiar grandios. Au fost momente când m-am simţit copleşit de dificultatea dezvoltării acestui cvintet de tipuri mentale şi a orchestrării ulterioare a interacţiunii lor coerente într-o persoană (sau populaţie) care trăieşte în lumea noastră globalizată. Totuşi se pare că a meritat efortul. E mai bine să ai un scop care să-ţi depăşească mijloacele decât unul prea jos sau prea îngust.

Acum a sosit timpul să facem inventarul – să revedem principalele afirmaţii şi să clarificăm unele probleme rămase în suspensie. În această carte, am vorbit mult despre sinteză. Nu am ezitat să laud unele sinteze şi să exprim rezerve în privinţa altora. Acum este rândul meu să mă confrunt cu dificultatea sintezei. În următoarea serie de casete cu configuraţii similare, recapitulez principalele caracteristici ale fiecărui tip mental. Apoi, reamintesc unele dintre obstacolele care stau în calea formării acestor tipuri

mentale, fac speculaţii în privinţa ordinii în care ar trebui dezvoltate aceste minţi şi apoi ofer sugestii despre cea mai bună metodă de a cultiva acest ansamblu de minţi.

Mintea disciplinată

Utilizează modalităţi de gândire asociate cu disciplinele academice majore (istorie, matematică, ştiinţe, artă etc.) şi profesiile majore (drept, medicină, management, finanţe etc., dar şi cu meserii şi meşteşuguri); capabilă să se pună la lucru cu asiduitate, să se perfecţioneze permanent şi să continue dincolo de educaţia formală.

Exemple (educaţia formală): dobândirea măiestriei în istorie, matematică, ştiinţe şi alte subiecte-cheie; completarea instruirii profesionale.

Exemple (locul de muncă): continuarea dobândirii măiestriei în rolul (sau rolurile) profesional şi de serviciu, incluzând sporirea înţelegerii disciplinare şi interdisciplinare.

Perioada de dezvoltare: începe înainte de adolescenţă şi continuă ca învăţare pentru toată viaţa.

Pseudoforme: pretenţia de măiestrie fără a avea cel puţin un deceniu de practică: simularea performanţei şi a pregătirii riguroase. Respectând rigid, ad-literam, procedurile fără a înţelege scopurile şi limitele unei discipline şi fără a sesiza punctele în care

este nevoie de flexibilitate, gândirea convenţională devine inadecvată.

Mintea sintetică

Selectează informaţiile esenţiale din multitudinea de informaţii disponibile; aranjează aceste informaţii în moduri care să le facă comprehensibile pentru sine şi pentru ceilalţi.

Exemple (educaţia formală): pregătirea pentru temele şi testele din şcoală prin organizarea materialelor într-un mod care să fie de ajutor pentru sine şi pentru ceilalţi (mai ales pentru examinator!).

Exemple (locul de muncă): recunoaşterea noilor informaţii/abilităţi care sunt importante şi apoi înglobarea lor în baza de cunoştinţe şi în repertoriul profesional al individului.

Perioada de dezvoltare: începe în copilărie, în cele mai bune circumstanţe; devine mai calculată cu timpul; continuă în ritm susţinut pe măsură ce se acumulează cunoştinţe care trebuie digerate şi organizate.

Pseudoforme: selectarea materialelor la întâmplare; realizarea de integrări care nu rezistă analizei, fie analizei proprii, fie celei făcute de către alte persoane competente; cadre de organizare neadecvate; lipsa unei poziţii organizatorice; rezumate caracterizate prin *îngrămădire* pompoasă sau prin *fragmentare*

excesivă.

Mintea creatoare

Trece dincolo de cunoştinţele şi sintezele existente, punând întrebări noi, oferind soluţii noi, elaborând lucrări care extind genurile existente sau configurează unele noi; creaţia se construieşte pe fundamentul uneia sau mai multor discipline recunoscute şi necesită un mediu profesional informat, capabil să emită judecăţi privind calitatea şi acceptabilitatea.

Exemple (educaţia formală): depăşirea cerinţelor educaţiei formale prin punerea de întrebări noi; realizarea de produse şi proiecte şcolare neaşteptate, dar adecvate.

Exemple (locul de muncă): gândire în afara cadrului – elaborarea de recomandări pentru produse şi practici noi, explicarea lor, căutarea confirmării şi a punerii în aplicare; pentru lider, formularea şi urmărirea unor viziuni noi.

Perioada de dezvoltare: personalităţile robuste se dezvoltă de timpuriu – obiecţiile în cunoştinţă de cauză la adresa opiniilor tradiţionale aşteaptă măcar stăpânirea parţială a gândirii disciplinate şi sintetice.

Pseudoforme: propunerea de inovaţii care sunt fie variaţiuni superficiale ale cunoştinţelor deja existente, fie delimitări

nete care pot fi înnoitoare dar care, în final, nu sunt acceptate de către experţii domeniului.

Mintea etică

235

Mintea respectuoasă

Reacţionează cu compasiune şi în mod constructiv la diferenţele dintre indivizi şi dintre grupuri; caută să-i înţeleagă pe cei care sunt diferiţi şi să conlucreze cu ei; trece dincolo de simpla toleranţă şi de corectitudinea politică.

Exemple (educaţia formală): încercarea de a-i înţelege şi de a lucra eficient cu colegi, profesori şi membrii personalului, indiferent de formaţia lor şi de punctele lor de vedere.

Exemple (locul de muncă): lucrul eficient cu colegi de acelaşi rang, superiori, subalteni, indiferent de pregătirea şi statutul lor; manifestarea disponibilităţii de a ierta.

Perioada de dezvoltare: mediul propice ar trebui să existe de la naştere; la şcoală, la lucru şi în media, sunt hotărâtoare modelele de rol (pozitive şi negative, recunoscute ca atare).

Pseudoforme: simpla toleranţă, fără vreun efort de a-i înţelege pe ceilalţi şi de a lucra armonios cu ei; reverenţa faţă de cei cu mai multă putere şi statut înalt, în paralel cu deprecierea, respingerea, ridiculizarea sau ignorarea acelora cu mai puţină putere; comportamentul reflex faţă de un întreg grup, fără a da

atenţie caracteristicilor individuale.

Mintea etică

Rezumă trăsăturile fundamentale ale rolului personal în muncă şi ca cetăţean, şi acţionând consecvent cu aceste conceptualizări; năzuieşte la munca de calitate şi la angajamentul ca cetăţean.

Exemple (educaţia formală): examinarea propriului rol ca student şi viitor profesionist şi încercarea de a îndeplini acel rol într-un mod adecvat şi responsabil.

Exemple (locul de muncă): cunoaşterea valorilor fundamentale ale profesiei şi încercarea de a le menţine şi de a le transmite mai departe, chiar în perioade de schimbări rapide şi imprevizibile; la maturitate, adoptarea rolului de garant, cu asumarea responsabilităţii într-un domeniu şi cu disponibilitatea de a ridica glasul, chiar cu anumite riscuri; recunoaşterea responsabilităţilor de cetăţean al comunităţii, regiunii, naţiunii şi lumii, acţionând în conformitate cu acele responsabilităţi.

Perioada de dezvoltare: trebuie aşteptat momentul când individul poate gândi conceptual, abstract, despre rolul său de profesionist şi cel de cetăţean; a acţiona într-un mod etic presupune tărie de caracter; pot fi necesare de asemenea relaţii de sprijin pe

orizontală şi pe verticală, precum şi rapeluri periodice ale opţiunilor fundamentale.

Mintea etică

237

Pseudoforme: definirea unei direcţii responsabile, dar fără a întruchipa acel curs în propriile acţiuni; practicarea eticii într-o arenă de mici dimensiuni, acţionând în acelaşi timp iresponsabil într-o sferă mai largă (sau viceversa); făcând compromisuri în legătură cu ceea ce este just pe termen scurt sau pe o perioadă lungă de timp.

Împotriviri şi obstacole

Chiar dacă concepţia mea privind cele cinci minţi pentru viitor este exactă, ea nu va fi uşor de realizat. Oamenii nu sunt încântaţi să-şi schimbe practicile cu care au crescut şi cu care se simt acum foarte confortabil. Împotrivirile şi obstacolele pot lua diverse forme:

- *Conservatorism.* Ne simţim perfect cu educaţia tradiţională şi cu practicile vechi de lucru – de ce să le schimbăm?
- *Refuzul modei.* Vizionarii şi înţelepţii invocă mereu ceva nou. De ce am crede că aceste cinci minţi sunt mai

bune decât alte forme mentale care ar putea fi invocate?

•

Riscuri ascunse. Cine cunoaşte costurile ascunse ale acestei abordări? Creativitatea excesivă ar putea să

alunece în anarhie. Poate că respectul naiv sau nelalocul lui ne va transforma în mieluşei tocmai buni pentru terorişti.

•

Neputinţă. Aceste ţeluri sună bine. Dar nu ştiu cum se pot realiza, şi nu ştiu cum s-ar putea evalua dacă s-au realizat într-adevăr. Arată-mi cum trebuie făcut, nu aştepta să fiu de acord fără rezerve.

Oricine urmăreşte să dezvolte un tip de minte trebuie să descopere şi să încerce să înţeleagă asemenea împotriviri. Însă, ca o regulă generală, nu este indicat să se confrunte direct cu ele; de obicei, un asemenea pas generează o atitudine defensivă. Este mai rezonabil să începi în domenii în care grupul-ţintă pare nesatisfăcut sau frustrat şi să sugerezi modalităţi prin care pot fi contracarate lipsurile, problemele sau frustrările resimţite. De exemplu, dacă recent au fost multe conflicte într-o sală de clasă sau într-o sală de consiliu, probabil că preocuparea pentru respect va câştiga o audienţă interesată. Sau dacă slujbele dintr-o anumită regiune se

împuţinează datorită relocării capacităţilor de producţie, iar cei mai capabili dintre localnici îşi caută slujbe de înaltă tehnicitate în alte zone, atunci ar putea fi momentul pentru focalizarea asupra minţii creative.

Aceia care par deschişi la schimbare au nevoie de modele – indivizi dar şi instituţii – care să exemplifice transformările dorite. Uneori, aceste modele pot fi ideale – exemple pe care cei

care le recomandă nu le cunosc personal, ci le admiră de la distanţă. Biologul E. O. Wilson poate servi ca exemplu de minte sintetică; dansatoarea Martha Graham exemplifică mintea creativă; ecologista Rachel Carson ilustrează mintea etică. Dar cele mai eficace exemple sunt indivizii care sunt cunoscuţi personal şi care – deşi nu sunt imuni la slăbiciunile omeneşti – etalează în mod regulat trăsături-cheie ale rolurilor dorite.

Aceste figuri exemplare trebuie să prezinte trăsăturile dorite într-o formă bine cizelată. O persoană disciplinată trebuie să întruchipeze modalităţi de a gândi şi de a acţiona caracteristice disciplinei (sau disciplinelor) aleasă (alese), şi nu să împroaşte cu o grămadă de cunoştinţe eterogene despre subiect. O persoană care realizează sinteze trebuie să pună ideile la un loc într-un mod convingător şi reproductibil, şi nu doar să ofere un pachet agreabil şi atractiv. O minte creatoare trebuie să fie deopotrivă originală *şi*

adecvată – nu ajunge simpla noutate sau excentricitatea sau celebritatea imediată. O minte respectuoasă depăşeşte simpla toleranţă, exprimând un interes activ şi afecţiune faţă de cei care arată diferit, inclusiv faţă de cei cu statut mai modest. O minte etică trebuie să se comporte într-un fel care să sprijine profesia în întregul ei şi societatea în general – chiar, sau mai ales, atunci când acele acţiuni pot afecta propriul interes îngust.

Inutil să mai spunem că societatea actuală nu sprijină întotdeauna propagarea unor asemenea modele de rol pozitive. Este

greu să fii un gânditor disciplinat când concursurile de televiziune încurajează din plin cunoştinţele factuale disparate. Este dificil să fii respectuos faţă de ceilalţi când „mentalitatea disputelor” caracterizează politica şi mass-media, iar cei care intimidează cu neruşinare se metamorfozează în eroi culturali. Este dificil să te comporţi etic când nenumărate recompense – bani şi celebritate – se revarsă peste aceia care dispreţuiesc etica dar nu au fost obligaţi, cel puţin până acum, să dea socoteală societăţii. Dacă media şi liderii noştri ar fi preţuit cele cinci tipuri mentale prezentate aici şi i-ar fi ostracizat pe cei care violează aceste virtuţi, sarcina educatorilor şi profesorilor ar fi fost infinit mai uşoară.

O ordine pentru realizarea celor cinci minţi?

Să presupunem că împotrivirile au fost depăşite şi că a fost creată atmosfera propice. Există o ordine optimă în care să fie introduse aceste tipuri mentale?

Mă îndoiesc că ar trebui să existe o focalizare pe un anumit tip de minte şi apoi pe un altul, în mod ordonat. (În această privinţă, mă delimitez de educatorul Benjamin Bloom, cu care sunt uneori comparat)1. Găsesc mai nimerit să conceptualizez cele cinci minţi într-un mod epigenetic. Adică, întreaga gamă de tipuri mentale sunt prezente de la început într-o formă incipientă, dar

fiecare dobândeşte prim-planul într-o anumită perioadă de dezvoltare. (În această privinţă, mă asemăn cu profesorul meu, psihologul Erik Erikson, care a introdus ideea de epigeneză în dezvoltarea psihologică)2. Cu această specificare, iată patru comentarii referitoare la succesiunea temporală:

1.

Respect. De la început, în perioada primei copilării, trebuie creată o atmosferă respectuoasă în privinţa celorlalţi. În absenţa politeţii, realizarea altor ţeluri educaţionale (inclusiv alfabetizarea de bază) va fi infinit mai dificilă. Exemplele de lipsă de respect trebuie etichetate ca atare; fiecare trebuie descurajat în mod activ, iar vinovaţii trebuie ostracizaţi.

(Un aparteu despre alfabetizare: prima responsabilitate cognitivă a şcolilor este dobândirea cunoştinţelor de bază privind cititul, scrisul şi socotitul. Deoarece acest subiect este de multă vreme în afara oricăror controverse, nu este nevoie să îl discut aici).

2.

Disciplină. O dată dobândite cunoştinţele de bază, la sfârşitul şcolii elementare, vine timpul acumulării modalităţilor academice majore de gândire – cel puţin a celor ştiinţifice, matematice, istorice, artistice. Fiecare realizare de acest fel necesită ani de zile, aşa că întârzierile sunt nefaste.

3.

Sinteză. Înzestrat cu modalităţile disciplinare majore de gândire, elevul are capacitatea de a face sinteze rezonabile şi, eventual, se poate angaja în gândirea interdisciplinară.

4.

Etică. În timpul anilor de liceu şi facultate, se dezvoltă gândirea abstractă, divergentă. Elevul / studentul poate acum să conceptualizeze universul muncii şi responsabilităţile cetăţeanului şi să acţioneze în

conformitate cu aceste conceptualizări.

Dar şi această ordonare este, în cel mai bun caz, superficială – foarte departe de secvenţierea logică sau psihologică. Observaţi că nu am inclus *creativitatea* în această secvenţă. Importanţa creativităţii în educaţia formală depinde de locul ei în ansamblul societăţii. Într-o societate ca aceea din Statele Unite, unde creativitatea este respectată în media şi pe stradă, focalizarea asupra folosirii creative a minţii în instituţiile de învăţământ nu este un imperativ. În societăţile mai tradiţionale, devine necesară punerea de timpuriu a accentului pe creativitatea în cadrul şcolii. Oricum ar fi, creativitatea merge mână în mână cu gândirea disciplinară. În absenţa disciplinelor relevante, nu poţi fi cu adevărat creativ. În absenţa creativităţii, disciplinele nu pot decât să permanentizeze statu-quo-ul. Mai mult, însăşi creativitatea are numeroase faţete. Personalitatea individului creativ – robust, capabil să rişte, flexibil – trebuie cultivată de timpuriu; însă o

provocare justificată a gândirii disciplinare trebuie să aştepte măcar stăpânirea superficială a acelei discipline.

Chiar şi formele mentale care apar ulterior pot fi anticipate. De exemplu, deşi gândirea etică se dovedeşte dificilă înainte de adolescenţă, nu e niciodată prea devreme de a modela reflecţia asupra avantajelor şi dezavantajelor diferitelor moduri

posibile de acţiune, sau înţelepciunea de a asculta opiniile celorlalţi. Cultivarea acestor înclinaţii de la o vârstă fragedă netezeşte calea pentru discursul etic şi luarea deciziilor de mai târziu. Tinerii pot beneficia de pe urma discutării chestiunilor etice în familie sau în sala de clasă, chiar dacă nu pot înţelege perfect logica abstractă a contribuţiilor individuale.

Fără îndoială că şcolile, regiunile şi societăţile vor fi diferite unele de altele prin importanţa specială acordată unuia sau altuia dintre tipurile mentale şi prin ordinea importanţei atribuite fiecăreia dintre aceste minţi. Asemenea variaţii sunt normale şi, de fapt, bine venite. De exemplu, nu putem şti cu certitudine dacă sinteza vine înainte sau după creaţie. Mai mult, este de aşteptat ca indivizii – şi poate grupurile sau chiar societăţi întregi – să se dovedească mai puternici într-o formă decât în alta.

Un aspect se detaşează cu mare claritate. Indiferent de importanţa lor în trecut, aceste cinci minţi vor fi probabil esenţiale într-o lume marcată de hegemonia ştiinţei şi a tehnologiei, de transmitera globală a unor uriaşe cantităţi de informaţie, de trecerea sarcinilor de rutină în seama calculatoarelor şi a roboţilor şi chiar

de sporirea contactelor de tot soiul între diverse populaţii. Cei care reuşesc să cultive această pentadă de forme mentale au toate şansele să prospere.

Fără îndoială, ar fi ideal ca profesorii, instructorii şi îndrumătorii să preţuiască şi să întruchipeze în ei înşişi aceste tipuri mentale. Cu toate acestea, în realitate, multor indivizi aflaţi în poziţii de influenţă le vor lipsi una sau mai multe dintre aceste forme mentale; de fapt, dacă analiza mea este corectă, noi ca societate am fost până de curând aproape orbi la importanţa acestor minţi. (Focalizarea asupra informaţiilor din disciplinele şcolare, testarea standardizată şi convenţiile adesea arbitrare ale programului şcolar ne pot face chiar insensibili la nevoia unor asemenea minţi). Această situaţie nu poate fi corectată decât dacă, în viitor, instruirea profesorilor şi a altor cadre din învăţământ va da prioritate aptitudinilor şi înclinaţiilor necesare fiecărui tip mental.

Cum poţi şti că progresezi în dezvoltarea fiecăreia dintre aceste minţi? Răspunsul pare evident, şi totuşi trebuie spus

categoric: oricine doreşte să cultive aceste minţi trebuie să aibă un concept clar despre ce înseamnă să ai succes şi ce înseamnă să eşuezi. Este întotdeauna prudent să-ţi fixezi ţinte rezonabile: tânărul muzician sau matematician, ori specialist în marketing, ar trebui să fie mai disciplinat şi mai sintetic la sfârşitul anului decât

era la începutul lui; dar progresul va fi diferit în funcţie de individ, şi se pot anticipa perioade de stagnare sau de regres. Educatorul trebuie să aibă în minte ce înseamnă *mai bine*, astfel încât atât el, cât şi elevul său să poată evalua eforturile succesive în termenii unor criterii relevante. Pedagogul eficient – fie că este învăţător la clasa a III-a ori lider al unei echipe SWAT – trebuie să fie conştient de rezistenţele posibile şi să cunoască cea mai bună metodă de a le contracara. Şi, ca şi elevii săi, trebuie să fie precaut în legătură cu pseudoversiunile care se pot ivi şi pot să arate, pentru neiniţiaţi, ca nişte exemple veritabile de disciplină, sinteză, creaţie, respect şi etică.

Aceste tipuri mentale nu reprezintă în niciun caz o sumă nulă. Nu există niciun motiv legitim pentru a crede că rafinarea unei forme poate să împiedice cultivarea celorlalte. Totuşi, în practică, pot exista compromisuri. O prea mare concentrare asupra disciplinei poate stânjeni creativitatea; dacă ajungi să accepţi toate limitările unei discipline, se poate să nu mai vrei sau să nu mai poţi să te abaţi de la ele. La fel, poate exista tensiune între respect şi creativitate. Creativitatea presupune dorinţa de a contesta uzanţele;

dar ce se întâmplă când mentorul iubit întruchipează acele uzanţe? Uneori poate să existe tensiune între respect şi etică. O poziţie etică poate impune distanţarea de un tovarăş jignitor, chiar dacă intenţia

era de a-l trata într-un mod respectuos. Ori, ca în exemplul lui Lincoln, rolul atribuit unui individ îi poate dicta acestuia un curs de acţiune care îi repugnă din considerente personale. În evoluţia lor, indivizii trebuie să fie atenţi la aceste tensiuni, altfel pot ajunge într-o stare de confuzie.

Este sarcina sistemului educaţional în întregul său – sistemul educaţional în sensul cel mai cuprinzător – să asigure cultivarea ansamblului formelor mentale. Dar, în aceeaşi măsură, este o obligaţie etică: în următorii ani, societăţile nu vor supravieţui – şi cu atât mai puţin vor prospera – dacă cetăţenii nu vor respecta şi nu vor cultiva cvintetul elogiat aici. Când vorbesc despre „sensul cel mai cuprinzător" al educaţiei, mă gândesc la faptul că şcolile singure nu pot îndeplini misiunea. Sarcina educaţiei trebuie distribuită părinţilor, vecinilor, mijloacelor media tradiţionale şi digitale, bisericii şi altor instituţii comunitare. Mai mult, societăţile vor fi diferite în privinţa împărţirii responsabilităţilor pentru cultivarea acestor forme mentale. Astfel, respectul poate fi încurajat acasă, la şcoală şi/sau în stradă; mijloacele mass-media pot modela gândirea disciplinară într-o anumită societate, interdisciplinaritatea într-o a doua societate sau gândirea nedisciplinată într-o a treia societate. Când o grupare nu participă, alţii pot prelua ştafeta. Când

o grupare (să zicem, media) oferă un prost exemplu, atunci alte

grupări (să zicem, părinţii şi liderii religioşi) trebuie să compenseze. Iar în acele cazuri regretabile când niciuna dintre aceste entităţi nu-şi asumă responsabilitatea, aceasta cade aproape inevitabil în seama şcolilor – o stare de lucruri nelalocul ei.

Fără îndoială, imperativul educaţional transcende anii de şcoală. Locul de muncă, profesiile, liderii şi combatanţii societăţii civile trebuie să-şi îndeplinească rolul lor – iar această obligaţie nu poate fi ignorată, amânată sau pasată instituţiilor care nu pot prelua responsabilitatea. Ideal, desigur, managerul sau liderul ingenios selectează indivizi care posedă deja aceste minţi; dezideratul este apoi menţinerea lor, cizelarea lor, insuflarea deprinderii de a lucra împreună, prezentarea lor ca modele de rol la recrutările ulterioare. Totuşi, puţine cadre de conducere au un asemenea noroc. Când este angajat un individ şi se dovedeşte că-i lipsesc una sau mai multe dintre aceste forme mentale, opţiunile sunt clare:

1.

Îndepărtaţi persoana din organizaţie cât mai grabnic posibil. O persoană incapabilă de respect sau predispusă la acte neetice poate otrăvi rapid întreaga divizie.

2.

Mutaţi-l pe acel individ într-o nişă unde carenţele sale nu constituie o ameninţare pentru organizaţie. De exemplu, nu e nevoie ca orice lucrător să fie sintetizator sau creator.

3.

Lămuriţi-l pe angajat că trebuie să se perfecţioneze în privinţa uneia sau mai multora dintre aceste competenţe. Modelaţi comportamentul dorit şi exemplificaţi prin modele pozitive (şi negative) clare. Creaţi o atmosferă pozitivă, de încredere. Asiguraţi un feedback la obiect, în mod regulat. Fixaţi ţinte rezonabile. Dacă apare un progres, bucuraţi-vă. Dacă progresul întârzie să apară, întorceţi-vă la opţiunile 1 sau 2. Iar dacă multora dintre angajaţii dumneavoastră le lipseşte unul dintre aceste tipuri mentale, reflectaţi asupra procedurilor de recrutare, asupra etosului instituţiei, asupra propriului dvs. exemplu şi propriului dumneavoastră stil de instruire.

Dacă am în vedere sistemul educaţional, cel politic şi cel managerial, care ar putea realmente încuraja aceste tipuri mentale, capăt încrederea că potenţialul nostru valoros poate fi cultivat. Disciplinele, sintezele şi creativitatea pot avea efecte diverse, inclusiv unele nefaste; dar asemenea distorsiuni sunt mult mai puţin probabile dacă am cultivat deopotrivă un sentiment al respectului şi o orientare etică. Cele cinci tipuri mentale pot şi trebuie să lucreze sinergic.

L-am putea considera drept înţelept pe acel membru al

societăţii care cultivă aceste minţi în timp util şi le pune în acţiune când şi unde este cel mai mult nevoie. Aici, din nou, trebuie subliniată superioritatea ţelurilor şi valorilor: un sistem educaţional

nu este demn de numele său decât dacă reprezentanţii săi exprimă cu claritate ceea ce încearcă să realizeze acel sistem şi ce încearcă să evite sau să diminueze. Calculatoarele pot acumula cunoştinţe şi un anumit grad de gândire disciplinată. Dar când trecem la aptitudinile de a sintetiza şi de a crea, ajungem în zonele care sunt – şi s-ar putea să rămână – prin excelenţă umane. Şi, cel puţin după analiza mea, termenii *respect* şi *etică* nu au sens decât într-o comunitate de fiinţe umane vitale dar vulnerabile. Dacă am pune unui instrument, oricât de rapid sau de plin de biţi, eticheta de „respectuos” sau „etic” am comite o eroare de clasificare.

Poate că membrii speciei umane nu vor fi suficient de precauţi pentru a supravieţui, sau poate că va fi nevoie de ameninţări imediate la adresa speciei pentru a ne determina să facem cauză comună cu semenii noştri. În orice caz, supravieţuirea şi prosperitatea speciei noastre vor depinde de cultivarea potenţialelor pur omeneşti.

Note

Capitolul 1

1 Howard Gardner, *The Mind's New Science: The History of the Cognitive*

Revolution (New York: Basic Books, 1985).

2 Idem, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983; repr., NewYork: Basic Books, 2004).

3 John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971).

4 "The Battle for Brainpower", *The Economist,* 7 octombrie 2006, 3.

5 Vezi Jagdish Bhagwati, *In Defense of Globalization* (NewYork: Oxford

University Press, 2005); Thomas Friedman, *The World is Flat* (NewYork: Farrar, Straus and Giroux, 2005); şi Marcelo Suarez-Orozco, Desirée Qin-Hilliard,

Globalization and Education (Berkeley, CA: University of California Press, 2004).

Capitolul 2

1 Alan Bennett, *The History Boys* (London: Faber & Faber, 2004).

2 Lee S. Shulman, "Signature Pedagogies", *Daedalus,* vara 2005, 52-59.

3 David Perkins, "Education for the Unknown" (text prezentat la Harvard Project Zero, Cambridge, MA, 5 martie 2006).

4 Donald Schön, *The Reflective Practitioner* (NewYork: Basic Books, 1983).

5 Arthur Rubinstein, *My Many Years* (New York: Knopf, 1980), 218-219, 258.

6 Michael Maccoby, comunicare personală, 11 octombrie 2006.

Capitolul 3

1 Comentariile lui Severs asupra comunicării personale, 29 august 2006.

2 Gerald Holton, *Thematic Origins of Scientific Thought* (Cambridge, MA:

Harvard University Press, 1988).

3 Clayton Christensen, *The Innovator's Dilemma* (New York: Harper Business, 1997).

4 Jim Collins, *Good to Great and the Social Sectors* (Boulder, CO: Jim

Collins, 2005).

5 Peter Galison, *Einstein's Clocks, Poincaré's Maps: Empires of Time* (New York: Norton, 2004).

6 Bill Bryson, *A Short History of Nearly Everything* (NewYork:

Broadway,2003), 1.

7 *Ibidem*, 476.

8 Ken Wilber, *A Brief History of Everything* (Boston: Shambhala, 1996), 16.

9 Idem, *The Essential Ken Wilber* (Boston: Shambhala, 1998), 7.

10 Idem, *A Brief History of Everything,* 42.

11 *Ibidem*, 72-73.

12 Wilber, *The Essential Ken Wilber,* 113.

13 C. P. Snow, *The Search* (London: Penguin, 1950), 243.

14 John Gardner (1912 – 2002) a fost un remarcabil slujitor al binelui public, în America. Nu suntem rude.

15 Steven Johnson, "Tool for Thought", *New York Times Book Review,* January 30, 2005, partea de la sfârşit.

16 Richard Light, *Making the Most of College* (Cambridge, MA: Harvard

University Press, 2001).

17 Edward O. Wilson, *Consilience* (New York: Knopf, 1998).

18 Vartan Gregorian, "Colleges Must Reconstruct the Unity of Knowledge", *Chronicle of Higher Education,* 4 iunie 2004, B-12.

19 Citat în David Remnick,"The Wanderer", *The NewYorker,* l8 septembrie 2006, 65.

Capitolul 4

1 Edward de Bono, *Lateral Thinking* (New York: Harper, 1973).

2 Mihaly Csikszentmihalyi, *Creativity* (NewYork: Harper Collins, 1996).

3 John Maynard Keynes, *The General Theory of Employment, Interest, and*

Money (1936; repr., New York: Prometheus, 1977).

4 Citat în Howard Gardner, *Artful Scribbles* (NewYork: Basic Books, 1982), 8.

5 Howard Gardner, *To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of American*

Education (NewYork: Basic Books, 1989).

6 Teresa Amabile, *How to Kill Creativity* (Boston: Harvard Business School Press, 2000).

7 Bethany McLean and Peter Elkind, *The Smartest Guys in the Room* (NewYork: Viking, 2004).

8 Jeffrey Immelt, "Growth as a Process: The HBR Interview", *Harvard Business Review,* iunie 2006.

9 Gary Taubes, *Bad Science: The Short Life and Weird Times of Cold Fusion*

(New York: Random House, 1993), XVIII.

10 *Ibidem*, 112.

11 Printre astfel de cărţi se numără: J. R. Huizenga, *Cold Fusiom The Scientific Farce of the Century* (New York: Oxford University Press, 1994); Eugene E.

Mallove, *Firefrom Ice: Searching for the Truth Behind the Cold Fusion Furor*

(NewYork: JohnWiley, 1991); Bart Simon, *Undead Science* (New Brunswick,

NJ: Rutgers University Press, 2002); şi Taubes, *Bad Science.*

12 Richard Florida, *The Rise of the Creative Class* (New York: Basic

Books, 2003).

254

Howard Gardner

13 Bill Joy, *Why the Future Doesn't Need Us: How 21st Century Technologies*

Threaten to Make Humans an Endangered Species (New York: Random House

Audio, 2006).

Capitolul 5

1 Michael Balter, "First Jewelry? Old Shell Beads Suggest Early Use of

Symbols", *Science* 23, nr. 5781 (2006): 1731.

2 W. H. Auden, "September 1,1939".

3 Margaret Talbot, "The Baby Lab: How Elizabeth Spelke Peers into the Infant Mind", *The NewYorker,* 4 septembrie 2006.

4 Vivian Paley, *You Can't Say You Can't Play* (Cambridge, MA: Harvard

University Press, 1993).

5 Yarrow Dunham, A. S. Baron, şi M. R. Banaji, "From American City to

Japanese Village: A Cross-Cultural Investigation of Implicit Race Attitudes", *Child Development* (sub tipar).

6 Sara Lawrence-Lightfoot, *Respect* (NewYork: Perseus Books, 1999).

7 James Adas, *Bellow. A Biography* (NewYork: Modern Library, (2002), 574.

8 Robert Payne, *The Life and Death of Mahatma Gandhi* (1969; repr. New York: Dutton, 1995), 412.

9 Niall Ferguson, *Empire* (NewYork: Penguin, 2004), 335.

10 Amy Edmondson, R. Bohmer, şi G. Pisano, "Speeding Up Team Learning", *Harvard Business Review,* octombrie 2001.

11 David Garvin şi Michael Roberts, "What You Don't Know About Making

Decisions", *Harvard Business Review,* septembrie 2001.

12 John Seely Brown, "Towards Respectful Organization" in *Organizations as Knowledge Systems,* ed. Haridimos Tsoukas and Nikolaos Myolonopoulus

(Houndmills, UK: Palgrave Macmillan, 2003).

13 Rodney Kramer, "The Great Intimidators", *Harvard Business Review,* februarie 2006.

Mintea etică

255

14 Samuel Oliner, *Altruistic Personality* (NewYork: Touchstone, 1992).

15 Daniel Barenboim şi Edward W. Said, *Parallels and Paradoxes: Explorations in Music and Society* (New York: Pantheon, 2002), 6, 10, 11.

16 Alan Riding, "Harmony Across the Divide", *New York Times,* 20 august 2006, Arts and Leisure, 1.

17 *Ibidem*.

18 vezi *www.silkroadproject.org/press/faq.html*.

19 Vezi Rudy Govier şi Wilhelm Verwoerd, "Trust and the Problem of National Reconciliation", *Philosophy of the Social Sciences* 32, nr. 3 (2002): 187-205; Priscilla B. Hayner, "Fifteen Truth Commissions, 1974 – 1994: A Comparative Study", *Human Rights Quarterly* 16, nr. 4 (1994): 597-655; Charles O. Lerche,

"Truth Commissions and National Reconciliation: Some Reflections on Theory

and Practice," *http://www.gmu.edu/academic/pcs/*LERCHE7lPCS.html; şi Martha Minow, *Between Vengeance and Forgiveness: Facing History After*

Genocide and Mass Violence (Boston: Beacon Press, 1998).

20 Lerche, "Truth Commissions and National Reconciliation".

21 Minow, *Between Vengeance and Forgiveness.*

Capitolul 6

1 Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi şi William Damon, *Good Work:*

When Excellence and Ethics Meet (New York: Basic Books, 2001). Online la *www.goodworkproject.org*.

2 "The Ten Best Schools in the World and What We Can Learn from Them", *Newsweek,* 2 decembrie 1991, 50-59.

3 Robert Putnam, Robert Leonardi şi Raffaella Nanetti, *Making Democracy Work* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994).

4 Carolyn Edwards, Lella Gandini şi George Forman, (editori), *The Hundred*

Languages of Children (Norwood, NJ:Ablex, 1993). Harvard Project Zero,

Making Learning Visible (Reggio Emilia, Italy: Reggio Children Publishers, 2001).

5 Judith Rich Harris, *The Nurture Assumption* (NewYork: Free Press, 1999).

6 Wendy Fischman, Becca Solomon, Deborah Greenspan şi Howard Gardner,

Making Good: How Young People Cope with Moral Dilemmas at Work

(Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004).

7 Transcrierea interviului cu Steve Skowron, transmis autorului pe 10 iunie 2005.

8 Transcrierea interviului cu John Hasnas, *Trapped: When Acting Ethically Is Against the Law* (Washington DC: Cato Institute, 2006).

9 Citat în Peter J. Dougherty, *Who's Afraid of Adam Smith? How the*

Market Lost Its Soul (NewYork: Wiley, 2002), 6.

10 *Ibidem*, frontispiece; J Sacks, *To Heal a Fractured World: The Ethics of Responsibility* (New York: Shocken), 2005.

11 Elizabeth Kolbert, *New Yorker,* 30 iunie 2002.

12 Paula Marshall, "Facing the Storm: The Closing of a Great Form" (text pregătit pentru The Good Work Project, Cambridge, MA, 2004).

13 Debbie Freier, "Compromised Work in the Public Accounting Profession: The Issue of Independence" (text pregătit pentru The GoodWork Project, Cambridge, MA, 2004).

14 Bethany McLean şi Peter Elkind, *The Smartest Guys in the Room* (New York: Viking, 2004).

15 G. William Dauphinais şi Colin Price (editori), *Straightfrom the CEO* (New York: Simon and Schuster, 1998), 257.

16 Citat în "Summer Jobs", *New Yorker,* 4 iulie 2005, 30.

17 Peter Singer, *Practical Ethics* (New York: Cambridge University Press, 1999).

18 Albert O. Hirschman, *Exit, Voice, and Loyalty* (Cambridge MA: Harvard

University Press, 1970).

19 Citat în Ronald White, *The Eloquent President* (New York: Random House, 2005), 150.

Mintea etică

257

20 *Ibidem,* 260.

21 Daniel Terris, *Ethics at Work* (Waltham, MA: Brandeis University Press, 2005).

22 Yo-Yo Ma, comunicare personală către autor, 23 iunie 2005.

Capitolul 7

1 Benjamin Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives* (New York: Longmans, Green, and Co., 1956).

2 Erik H. Erikson, *Childhood and Society* (New York: Norton, 1963).

Howard Gardner

Despre autor

Haward Gardner este profesor de ştiinţele cogniţiei şi educaţiei la catedra John H. şi Elisabeth A. Hobbs de la Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei de la Harvard. El este totodată profesor asociat de psihologie şi codirector al Proiectului Zero de la Universitatea Harvard.

Gardner este bine cunoscut în cercurile educaţionale pentru teoria inteligenţelor multiple, prin care el critică părerea potrivit căreia ar exista un singur tip de inteligenţă umană, care poate fi evaluată prin instrumente psihometrice standard. Timp de mai bine de două decenii, Gardner şi colegii săi de la Proiectul Zero au avut ca obiecte de studiu elaborarea unor metode de evaluare bazate pe performanţă; educaţia pentru înţelegere;

utilizarea inteligenţelor multiple pentru o mai bună personalizare a curriculumului, instruirii şi evaluării; şi natura eforturilor interdisciplinare în educaţie. Din 1995, în colaborare cu psihologii Mihaly Csikszentmihalyi şi William Damon, Gardner a studiat Munca Bine Făcută – cea care este în acelaşi timp excelentă prin calitate, atractivă pentru cel care o face şi responsabilă din punct de vedere social. Acumulând peste 1200 de interviuri detaliate referitoare la 9 profesii, proiectul Munca Bine Făcută este în prezent o sursă majoră de inspiraţie pentru studenţi şi tinerii profesionişti.

Mintea etică

259

Gardner este autorul a sute de articole şi a peste douăzeci de cărţi traduse în douăzeci şi şase de limbi, printre care *Changing Minds: The Art and Science of Changing Our Own and Other People's Minds; Good Work: When Excellence and Ethics Meet* (Munca bine făcută, Ed. Sigma *; The Disciplined Mind: Beyond Facts and Standardized Tests* (Mintea disciplinată, Ed. Sigma) *; The K-12 Education That Every Child Deserves; Multiple Intelligences: New Horizons; The Development and Education of the Mind;* şi *Making Good: How Young People Cope with Moral Dilemmas at Work* (în colaborare cu Wendy Fischman, Becca Solomon and Deborah Greenspan).

Alături de alte numeroase aprecieri, Gardner a primit o

bursă MacArthur Prize în 1981. În 1990, el a devenit primul american care a primit Premiul Louisville's Grawemeyer pentru educaţie, iar în 2000 a primit o bursă a Fundaţiei John S. Guggenheim. A primit distincţii onorifice din partea a douăzeci şi unu de colegii şi universităţi, printre care instituţii din Irlanda, Italia, Israel şi Chile. Este membru al Asociaţiei Americane de Filosofie, al Academiei Americane de Arte şi Ştiinţe şi al Academiei Naţionale a Educaţiei.

Howard Gardner
– laser 104

apropiere, respect în cadrul acestora
– reflector 104, 117
161, 177
„compromis" 217, 237, 245
aptitudini manageriale şi succesul în munca de
„desparte şi stăpâneşte" 138
grup 179
„deteritorializare" 31
Aquino, Sf. Thoma d' 45, 74
„deteritorializare" în procesul globalizării 31
arhitectură mentală 228

„flogiston” 147, 148, 151, 152

Aristotel 36, 45, 74, 103, 115

„flux de idei” 68

Arnold, Matthew 116

„History Boys, The ” (Bennett) 48, 251

arte 40, 47, 64, 66, 79, 88, 90, 109, 116, 118,

„Hollywood-style”, colaborări 144

133, 134, 137, 144, 154, 155, 170, 175, 261

„juxtapunere disciplinară” 88

Arthur Andersen 138, 206, 211, 214, 225, 226

„juxtapunere disciplinară” 88

artificială 156

„metacunoaştere” 109

Aspen, Institutul 34

„performanţe de înţelegere” 232, 260

atitudine abstractă, necesară eticii 197

„pervers polimorf” 106

atitudini ale comunităţii faţă de ele

„Sagrada Familia”, catedrala 79

160, 167

„themata” ale sintezei 99

atitudini sociale, *versus* apartenenţă la grup 167

„utilizatori ingenioşi” 138

Auden, W.H. 164, 255

„vocaţie” 194
Augustin din Hippo (Sf.) 74
„vocaţie”, fundamentul ei religios 154, 184,
Bach, Johann Sebastian 121, 154
191, 194
Barenboim, Daniel 185, 186, 187, 191, 256
214, 223
Bellah, Robert 98
235 - 242, 245 - 249
Bellow, Saul 170, 255
a
dorinţelor proprii 203
Bennett, Alan 48, 251
a felului de a gândi 53
Bergman Ingmar 80
a lucrului bine făcut 198
Biblia 73, 162
a lucrului bine făcut 70
bin Laden, Osama 40
a spectatorului imparţial 219
biologie 25, 40, 63, 90, 102, 118, 161
abducţie 83
Blair, Jayson 206, 210

abilitatea copilului de a detecta
Bloom, Benjamin 240, 259
diferenţe în cadrul lor 165, 166
Bohr, Niels 30
acţiune locală şi globalizare 34, 35
Bonaparte, Napoleon 155
Adam, John 191
brainstorming 145

adolescent (vezi adolescenţă)
bricoleur 103, 117
adolescenţă 47, 52, 128, 135, 136, 203, 217,
Brief History of Everything (O scurtă istorie
218, 232, 243
despre orice) (Wilber) 96, 252, 253
adulţi 95, 102, 107, 129, 137, 166, 169, 199,
Bronowski, Jacob 118
200, 202, 217, 227, 228
Brown, John Seely 121, 180, 256
afaceri
Browne, John 118
afaceri 140
Bruno, Giordano 121
aforisme 78, 84
Bryson, Bill 94, 95, 99, 109, 252

Alexandru cel Mare 31

Buckley, Bill 206

Aligheri, Dante 73, 74, 95

Buffet, Warren 137

Amabile, Teresa 137, 254

Buonarotti, Michelangelo 79

Amazon.com 140, 141, 144

Burke, James 224

American Idol (serial de televiziune) 146

ca

„ornamentaţie utilă” 55

American Motors 123

ca mod de cunoaştere în afara minţii

angajamentul în munca bine făcută 237

disciplinate 141

antropologică 10, 24, 159, 188

ca obstacol la dezvoltare aminţii

apartenenţa la grup 166, 167, 174,

121, 237

177

ca

sinteză 82, 93

apetit pentru a înţelege 63

ca

tehnică de învăţare 63

Apple Computer180

ca

ţel rezonabil 6, 164, 238

Mintea etică

261

ca un comportament de sinteză 82

conflictele erei moderne 160, 163

Cage, John 154

Confucius 44

calculatoare 12, 26, 32, 36, 51, 62, 63, 67, 101,

conservatorism

103, 122, 135, 141, 144, 156, 157, 244, 249

consilienţă 116, 253

calitatea educaţională 199, 200

consultanţă, firme 112, 117, 144

calitatea grupului acestora 202, 203

context 50, 63, 64, 66, 69, 75 , 84, 90, 94, 101,

camarazi

102, 112, 114, 163, 178, 184, 201, 202

capital, mişcare globală 213

continuum 145

caracteristici 128

copii

caracteristici

235

copii

talentaţi 88, 129

caracteristici 76, 99, 196, 231, 233

copiii şi calitatea educaţiei 21, 66,

caracteristicile lor 16, 47, 196

87, 101, 129, 131, 165, 166, 167, 183, 199,

Carson, Rachel 37, 239

200, 215

Castro, Fidel 40

corectitudine politică 173

căutare obsesivă a disciplinelor 70

corelativ obiectiv 77

căutarea punctelor comune 191

corporaţie bazată pe respect 195,

Celera 157

214

Chaplin, Charles 80

corporaţie bazată pe respect 212,

China, educaţie 23, 44, 45, 132, 133, 197

224

China, Revoluţia culturală 132

corporaţii 16, 17, 24, 34, 46, 51, 63, 78, 79, 92,

Churchill, Winston 24, 33

102, 114, 121, 122, 123, 144, 154, 171, 181,

Cisco Systems 140

209, 212,

Citicorp118

creativă, mintea

civic, spirit 29

creativitate

clasici ai filosofiei ştiinţei 94

creativitate 124, 133, 143

Clinton, Bill 118, 206

creativitate

137

Coca-Cola / Belgia 224

creativitate 144

coduri profesionale şi muncă bine făcută 42,

creativitate

150

47, 203

creativitate 17, 27

comerciale, simboluri 32

creativitate de grup143, 144

Common Cents, programul 183

creativitate la locul de muncă 143,

comparaţii 166

157

comparaţii făcute de copii 100, 101

creativitate nedisciplinată 242, 245

competiţie 28, 80, 83, 126, 135, 142, 163, 179

creativitate

şi conservatorism în

componente ale sintezei 81 - 84

corporaţii 102

comportament 165, 167, 173, 174, 176, 200,

creativitatea ca un concept 123, 124

201, 215, 235, 248

creativitatea şi interesele 140

comportament de sinteză 131

creator versus expert 154

comportament etic 201, 213

creatori 10, 111, 129, 130, 135, 137, 142, 153,

comportament

respectuos

sau 186

nerespectuos 173, 174, 181, 240, 246

creatori

131

comunitate

Crick, Francis 25

comunitate 142, 183, 194, 196, 198, 199, 200,

criterii de judecată 94, 109, 110

209, 211, 228, 230, 249

Csikszentmihaly, Mihaly 126, 127, 193, 253,

concept 143

257, 260

concepte complexe 77

cultivarea creativităţii 138, 143, 242

conducere şi creativitate 14, 138

cultivarea creativităţii 154, 156, 157

conducere şi minte disciplinată 66

cultivarea ei 99

conducere şi minte strategică 85

cultivarea

minţii 34

Conferinţa de la Wannsee 184

cultivarea minţii respectuoase 184

conflict

culturală 63

conflicte

rasiale

şi etnice 59, 177,

cultură

186

262

Howard Gardner

cultură şi diferenţe în principiile

discipline şcolare, profesionale, academice 5,

etice 207, 224

11, 44, 47, 69, 103, 126

cunoaştere 116, 153, 216, 225, 228, 236

discuţie, dezvoltarea toleranţei 12, 133, 164,

cunoaştere şi creativitate 90

168, 177

cunoaşterea ei 15, 27, 40

dispariţia artelor 137

cunoştinţe din materia de studiu

dobândirea disciplinei ca practică

Curie, Marie 36, 125

zilnică 65, 245

curricula

domenii
da Vinci, Leonardo 74, 111, 115

domenii culturale în creativitate
Damon, William 193, 257, 260
124, 137
Dante. *Vezi* Aligheri, Dante
domenii lipsite de creativitate 242
Darwin, Charles 25, 41, 77, 78, 79, 80, 81, 83,

domeniul moral, de apartenenţă la
122
grup 221
de Bono, Edward 124, 125, 253
domeniul social, ca element de creativitate 161

de creativitate 124
Drucker, Peter 127
decizie 14, 28, 33, 47, 56, 159, 219, 223
Dunham, Yarrow168, 255
Decline and Fall of the Roman Empire /
Durkheim, Emile193
Declinul şi căderea Imperiului roman (Gibbon)
Dyson, Esther134
76
Early, Jay 98

definiţie 48, 49

eBay 140, 141, 142, 144

Dennett, Daniel 98

eBay 140, 141, 142, 144

desene animate 224

echipe

design, şcoala 51

economică 114

desparte şi stăpâneşte, strategia şi efectele

Edmondson, Amy 179, 299

acesteia asupra creativităţii 138

educare

223

detailişti 98, 99

educarea

acestora

116

detectarea lor 185

educarea celor cinci minţi 14

Dewey, sistemul său zecimal, ca sinteză 76

educarea creativităţii 124, 156

dezvoltare 167, 236, 241, 244

educarea creatorului 6, 131, 223

dezvoltarea acestuia 235
educaţia centrată pe munca de
dezvoltarea celor cinci minţi 244
calitate 236
dezvoltarea
ei
(*vezi* dezvoltarea
educaţia de-a lungul întregii vieţi
celor cinci minţi)
194

dezvoltarea ei în copilărie 9, 99,
educaţia minţii disciplinate 72, 106,
107, 132, 136
232
dezvoltarea
minţii respectuoase 166,
educaţia minţii etice 21, 197
167, 215
educaţie
dezvoltarea minţii sintetizatoare 215
educaţie 232, 246
diferenţe
educaţie bazată pe materia de studiu

diferenţe ale conflictelor în era
5, 39, 47, 48, 52, 53, 62, 75, 107, 260
modernă 160, 163
educaţie continuă 22, 34, 35
diferenţe de grup 159, 161, 167,
educaţie şi schimbare, în condiţiile
203
globalizării 23, 66, 161
diferenţe de grup 235
Einstein, Albert 91, 100, 127, 149, 252
diferenţe în principiile etice 207
elevi 136, 141, 169, 170, 177, 188, 215, 216,
dificultăţi în dezvoltarea ei 99 - 105
217, 227, 239, 245
disciplinată, mintea 5, 7, 11, 15, 22, 39, 47, 50,
Elgin, Duane 98
55, 56, 64, 69, 72, 106, 232, 249, 261
Eliot, Thomas Stearns 77, 81
disciplină
Elisabeta I, regină a Angliei 155
disciplină 245
elita educată 44
discipline (ramuri ale cunoaşterii)
Ellington, Duke 127

discipline profesionale sau

e-mail 32

academice 52, 53, 62, 75, 85, 102, 232

empatic, răspuns 165

Mintea etică

263

Encyclopedia Britannica 74, 146

Garvin, David 179, 255

Enron 138, 142, 147, 206, 213, 214, 225

Gates, Bill 29, 36, 118

epurare

etnică 189

Gaudi Antoni 79

Erikson, Erik 241, 259

GE (General Electric) 78, 139

etica, atitudinea abstractă necesară ei

Gebser, Jean 98

etică, mintea 216, 221, 236, 239

Gehry, Frank 157

etice, intervenţii în educaţie 209

Gell – Mann, Murray 74

etice, îndatoriri, credinţe personale 207

General Electric (GE) 78, 139

evaluare,

(*vezi* judecată)

General Theory of Employment, Interest and

evoluţia ştiinţei şi tehnologiei 151

Money, The (Keynes) 253

evoluţionistă 41, 69, 88, 161, 202

genetică, inginerie 157

excelenţă

genocid 162, 189, 256

expertiză şi inteligenţa laser 104, 116

geno-tehnologii 157

experţi, creatori diferenţiaţi de aceştia 133

Ghose, Sisirkumar 98

explorarea

capacităţilor de

Gibbon, Edward 76

sintetizare 16, 111

globale, condiţii 139

expunerea rolului modelelor 238

globalizare (vezi globalizarea)

factori de decizie 28

globalizare 31 - 34

fals respect 172, 207

globalizare 31 - 34

falsa creativitate 147

globalizare

32

falsă creativitate 147

Goethe, Johann Wolfgang von 36

false variante ale acesteia 239

Google 140, 141, 143, 144

falsul respect 172

Gould, Stephen Jay 118

farafastâcuri educaţionale 32

gradul de adecvare al sintezei 76, 94

feedback 52, 53, 58, 82, 84, 106, 110, 141, 248

Graham, Martha 36, 80, 83, 239

feedback-ul transmis de aceştia 52,

Greeley, Horace 220

53, 58, 106, 110

Gregorian, Vartan 73, 118, 253

fenomene, lucrul interdisciplinar legat de

grup de camarazi hotărât de aceştia

acestea 77, 100, 131, 151

202

Feurstein, Aaron 205

grup şi creativitate 126, 143, 144, 147

fiinţe umane 121, 156, 188, 216, 249

grupuri

filosofie 84, 91, 96, 116, 261

grupuri diferite şi lucrul în echipă

financiară, analiză 77

cu acestea 235

Fizica (Aristotel) 74

grupuri lipsite de respect şi

Fleischmann, Martin 148, 150, 151, 152

ostracizarea lor 24

Florida, Richard 199, 254

Guernica (Picasso) 79, 88

formală, educaţie (*vezi* educaţie)

Guernica

79, 88

forme ale ei 105

Habermas, Jürgen 98

forme patologice 165

Harman, Sidney 137

Frames of Mind: The Theory of Multiple

Harris, Judith Rich 202, 257

Intelligences (Gardner) 17, 251

Harry Potter, romanele 136

Franklin, Benjamin 10

Harvard Business Review 75, 254, 255, 256

Frend, Sigmund 77, 78, 79, 80, 81, 83, 121,

Heard, Gerald 98

137, 194

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 80

Friedman Thomas 29, 251

Helms, Jesse 206

Friedman, Milton 128, 207

Hemingway, Ernest 88

Frist, Bill 206

Hill şi Barlow (firmă de avocatură) 210, 211,

Galilei, Galileo 25, 121

226

Gandhi, Kishore 98

hipercriticism, în adolescenţă 136

Gandhi, Mohandas (Mahátma) 174, 175, 189,

Hirschman, Albert O. 220, 258

255

Hitler

şi acesta 113, 171, 174

gândirea

disciplinată 239, 246, 249

Hitler, Adolf 40, 171, 174, 175

Gardner, John 105, 253

Hogarth, William 79

264

Howard Gardner

Hoges, Albert 220

în

educaţia formală 45, 46, 181

Holton, Gerald 79, 252

în

educaţie 132, 216

Houston, Jean 98

în

educaţie 33

Hussein, Saddam 40

în evaluarea sintezei 94, 109

IBM 78

în gândire 239, 242, 243, 246, 249

ideologie socialistă 199

în grup 143, 144

iertare şi reconciliere 175, 187, 189, 190, 191

în lucrări de artă 154

imagini, ca sinteză 78, 84

în societatea civilă 178, 198
Immelt, Jeffrey 139, 254
înţelegere disciplinară 56, 67, 232
importanţa acestuia pentru
înţelegerea disciplinară 197, 242
comunitate 178
învăţare 56, 62 - 64, 68, 70, 246
importanţa eticii şi a respectului
învăţământ filantropic 183
205, 237
învăţământ filantropic 183
importanţa studiului zilnic 67
Jackson, Jesse 206
importanţă pentru comunitate 200,
Jeanne d'Arc 49
249
Jefferson, Thomas 191
improvizaţie 145
Johnson & Johnson 224
indivizi respectuoşi 36, 173
Jolie, Angelina 122
Inelul Nibelungilor (Wagner) 79, 127
Joy, Bill 157, 254
influenţa lor asupra muncii bine

Joyce, James 127

făcute 202, 203

judecată 146

informaţie

judecată 70

inovaţie 17, 26, 34, 65, 121, 122, 123, 127,

juxtapunere

disciplinară 88

134, 139, 143, 152, 155, 156, 157, 180, 234

Kant, Immanuel 111, 146

instruire

explicită 60

Keats, John 36

integrare 74, 85, 118

Keynes, John Maynard 87, 122, 128, 253

integrare 96, 234

Kolbert, Elisabeth 210, 258

Intel 118

Kramer, Rodney 180, 256

inteligenţă 87, 105, 111, 118, 121, 124, 260

Kuhn, Thomas 80

inteligenţe multiple 13, 17, 18, 251, 260, 261

Laszlo, Erwin 98

interdisciplinar, lucru

Lavoisier, Antoine 148

interdisciplinaritate 86, 112, 118,

Lay, Kenneth 213

246

Le sacre du printemps / Sărbătoarea

interdisicplinare

86

primăverii (Stravinsky) 154

interes de sine 34, 196, 202, 239

Lennon, John 127

interese, identificarea lor 53, 149, 196, 218,

Lenski, Gerhard 97, 98

227

Lévi-Strauss, Claude 103, 160

Internet şi creativitate în afaceri 122, 134, 135

libertatea cuvântului 182

Internet

şi noi forme de afaceri 140,

libertatea cuvântului 182

142

Lincoln, Abraham 220, 221, 223, 246

intervenţii etice 224, 227

Linné, clasificarea lui, ca sinteză 76

intervenţii, pentru a încuraja munca etică 107,

lipsa de sprijin pentru modele de rol

109, 118, 224, 227

202

istorică 113

lipsa disciplinei 151, 152

istorici, gândirea lor discipliantă 31, 49, 53, 85,

lipsă de respect 12, 171, 172, 173, 174, 179,

137

218, 219, 241

istorie, gândire disciplinară 40, 47, 49, 54, 60,

lipsă de respect şi schimbare rapidă

64, 86, 232

181, 210

împărţirea responsabilităţilor în educaţie 14,

literatură şi gândire disciplinată 50

34, 86, 197, 236, 242, 246

Lockheed Martin 34, 86, 224, 225

împărţirea responsabilităţilor în

locul

creativităţii în aceasta 242

educaţie 244

locul de muncă 43

în

adolescenţă 169
locuri publice 36
Mintea etică
265
lucrări de artă
mintea
sintetică interdisciplinară 85
lucru de calitate şi standarde 209
- 92

lucru interdisciplinar 86, 89
mintea
sintetică la locul de muncă
lucrul în echipă 86, 89, 91, 102, 144, 179
78, 105, 114, 115, 233
Lyotard, Jean-François 81, 87
mintea sintetizatoare 74, 107, 131
Ma, Yo-Yo 187, 229, 259
misiune – formarea ei succintă, ca sinteză 78
Madonna 122
misiune – sinteze specifice 225
Malraux, André 88
misiune şi comportament etic 78, 109, 190,
management 15, 16, 55, 63, 86, 115, 118, 138,
220, 225, 229, 201, 223, 236, 240, 242

142, 232

mişcare globală 171

Mandela, Neson 189

mişcare globală a culturii populare

Mao Zedong 155

32

Marele Lanţ al Existenţei 97, 99

mişcare prin cyberspaţiu 244

Marshall, Paula 210, 258

modalităţi de cultivare 231, 243

Marx, Karl 80, 87, 97

modelare

mass-media 107, 144, 168, 178, 240, 246

modele de respect 169, 184, 241,

matematică 25, 27, 29, 47, 54, 55, 64, 90, 104,

245

133, 135, 137, 170, 178, 232

modele de rol 225, 235, 239, 247

Mc Donald's 163

modele etice 223, 245

medicină 18, 48, 51, 64, 115, 195, 232

Modern Times (film: Chaplin) 80

mediu

Molière, Jean-Baptiste 226

membri ai unei singure comunităţi

Monnet, Jean 37

160, 161, 162, 164, 174

moral, domeniul 42, 44, 167

memorizare

morală, educaţie 45

Mendel, Gregor 25, 121

Morley, Edward 148

Mendeleev, Dmitri Ivanovici 77

Mozart, Wolfgang Amadeus 125, 128, 129,

Merck / SUA 224

154

metoda socratică 51

multiperspectivism 112 - 114, 117,

metodă, ca o componentă a sintezei 19, 23, 45,

118

193, 232, 245

multiperspectivism 112 - 114, 117, 118

metode ştiinţifice, înţelegerea lor 26

multiple, inteligenţe 13, 18, 56

metodologie 55, 90

Murdoch, Rupert 137

Michelangelo, Buonarotti 79

Murphy, Michael 98

Michelson, Albert 148

musulmani 181, 182

Microsoft Corporation 118

Nader, Rlph 204

mijlocul copilăriei 101

nanotehnologie 157

Minow, Martha 190, 256

nazism 113

minte

neotenie 132

minte

disciplinată 232

neuroştiinţă 10, 27

minte sintetizatoare 63

neuro-tehnologii 157

mintea creativă 119, 134

New York Times 206, 210, 226, 253, 256

mintea disciplinată 15, 72

Newsweek, revista 198, 257

mintea etică 19, 193, 216

Newton, Isaac 25, 41, 95, 132

mintea

etică 196, 224
Nietzsche, Friedrich 153
mintea respectuoasă 19, 159, 235
non-disciplinară, beneficiile ei 112,
mintea respectuoasă 5, 6, 7, 12, 19, 159, 184,
114
239

observarea de către copii a spiritului
mintea respectuoasă 7, 12, 19, 21,
civic al părinţilor 204
22, 159, 184, 235, 239
observarea muncii părinţilor 199
mintea sintetică 135
obstacole în dezvoltarea minţii 231, 237 - 239
mintea sintetică 16, 17, 22, 73 - 120, 152 - 155,
Oliner, Samuel 184, 256
233

organizare 144, 233
orientare
etică 205
266
Howard Gardner
orientare religioasă 44, 193, 201

pro bono, muncă 205

ostilistate în cadrul acestora 161

problema asocierii în grupuri 166, 238

ostilitatea dintre grupuri 23, 103,

probleme 27, 35, 58, 67, 89, 91, 108, 112, 124,

177, 238

133, 175, 186, 227, 231

ostracizarea persoanelor sau grupurilor lipsite

probleme profunde şi creativitate 27, 127, 146

de respect 179, 241

profesii 15, 42, 46, 50, 51, 75, 92, 194, 195,

Paley, Vivian 166, 255

200, 212, 218, 232, 247, 260

Palo Alto Research Center (PARC: Xerox) 180

profesională 45, 103, 232

Pan American Airlines 123

profesionişti 16, 17, 18, 19, 43, 47, 51, 52, 53,

parte a arhitecturii mentale 228

90, 108, 110, 194, 195, 196, 203, 209, 221,

părinţi 21, 67, 70, 134, 168, 184, 185, 188, 189,

236, 260

199, 200, 202, 209, 215, 227, 246

profesori 15, 23, 29, 42, 47, 51, 52, 53, 57, 58,

pedagogi 57, 67, 245

65, 70, 96, 102, 132, 135, 169, 188, 200, 215,

pedagogii – semnătură 50, 51

222, 227, 228, 235, 240, 241, 244, 260

Peirce, Charles Sanders 83

profesorii ca modele 169, 200, 215

Perkins, David 54, 109, 251

profesorii ca modele 169, 215

personalitatea creatorilor 129, 242

programe

educaţionale de

perspectivă 9, 10, 11, 18, 20, 21, 22, 34, 56, 57,

dezvoltare 117

69, 70, 75, 88, 113, 114, 117, 124, 132, 170,

programe

post-licenţă 55, 64

208

programe post-licenţă 55, 64

Picasso, Pablo 79, 81, 83, 88, 100, 127, 132

programul Common Cents 183

pieţe 31, 78, 80, 116, 208, 212, 213

proiecte de clasă 183

ping-pong, diplomaţia acestuia 187

proiecte transculturale în artă 188
Pirandello, Luigi 63

proiecte, ca o componentă a sintezei
Pitt, Brad 122
145
Platon 68, 74
proiecte, ca o componentă a sintezei 82, 107,
plăcerea de a învăţa 68, 70, 216
108, 109, 114, 143, 145, 157
Plutarh 50
provocare
educaţională 106 - 111
Poe, Edgar Allan 123
provocări educaţionale pentru mintea
Poetica (Aristotel) 74
sintetizatoare 106 - 111
politică 11, 14, 19, 30, 91, 135, 138, 168, 170,
psihologia
evoluţionistă 161, 202
171, 173, 174, 175, 177, 186, 187, 191, 201,
psihologie 9, 14, 16, 23, 25, 27, 40, 45, 81, 84,
202, 204, 235, 240, 248
87, 96, 102, 123, 202, 260
politică 14, 54, 174

Qaddafi, Muammar al- 40

Pons, Stanley 148

Rafael (Sanzio) 132

Porter, Michael 77, 127

Rake's Progress (*Decăderea lui Rake*)

portul

vălului religios 181, 182

(Hogarth) 79

poziţie 21, 28, 42, 43, 63, 65, 90, 93, 114, 131,

Rawls, John 21, 251

139, 153, 162, 164, 169, 170, 172, 174, 179,

răspuns empatic 200

185, 208, 214, 218, 219, 220, 228, 233, 244,

Război şi pace (Tolstoi) 76

246

rece, fuziunea la 148 - 151

poziţie etică, modele de rol pentru

reconciliere

şi vindecare 189, 190,

aceasta 218, 228, 246

191

poziţie respectuoasă, modele de rol

reconciliere, eforturi pentru realizarea acesteia

pentru aceasta 219

37, 187, 188, 189, 191

practici lipsite de etică 36

Redstone, Sumner 137

practicieni reflexivi 65

Reed, John 118

pregătire educaţională 22, 35

Reggio-Emilia, Italia 198, 200, 209, 228, 257

prejudecată ascunsă 169

reguli ca sinteză 136, 205

Presley, Elvis 146

relativitate, teoria acesteia 90, 100, 125

Priceline 140

relaţii dintre grupuri 161, 162

Principia (Newton) 95

relaţii între grupuri 6, 161, 178

principii

207

relaţii mentor-discipol 201

Mintea etică

267

relaţii sociale, dihotomizarea 160, 162

Severs, Richard 75, 252

relaţionarea dintre grupuri 161, 162,

Shakespeare, William 50, 63, 128

163, 177, 178

Shaw, George Bernard 49

religie 30, 44, 45, 46, 73, 96, 137, 181, 182,

Shulman, Lee 50, 251

185, 193, 201

siliciu, tehnologii bazate pe acesta 157

Renaştere 25, 45, 155

Silk Road Project (Proiectul Drumului Mătăsii)

respect 14, 20, 24, 36, 42, 164, 168 - 184, 188 -

187, 188

191, 195 - 197, 202, 205, 207, 208, 216, 217 -

simularea acesteia pe computer 156,

221,

157

respect în societatea civilă 178, 198

Singer, Peter 218, 258

respect şi apropiere 161, 164, 169

sintetizatori 79, 110

respectul

178

sinteză 108, 109

respectul

ca

ţel rezonabil 164
sinteză 154

responsabilitate pentru formarea
sinteză 233
morală 44, 45, 73, 208
sinteză 5, 12, 17, 18, 33, 35, 36, 41, 74, 75, 76,
Retorica (Aristotel) 74
77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 93, 94, 95,
rezistenţă şi obstacole 231, 237
96, 99, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 116, 117,
rezistenţă şi obstacole la dezvoltarea minţii 237
118, 119, 153, 154, 231, 241, 243, 245

- 239
sinteză 93, 109, 110
riscuri ascunse ca obstacole pentru dezvoltarea
sinteze 248
minţii 5, 85, 237
situaţie, respect specific 173, 174, 188
ritualuri de apartenenţă la grup 44, 80
Sixtină Capela 79
Roberts, Michael 179, 255
Skunk Works 34, 86, 138
robotică 157

Sloan, Alfred P. 127

rolul acestora în educaţie 21, 215,

Smartest Boys in the Room (Cei mai isteţi

227, 246

băieţi din încăpere), film 213, 254, 258

rolul acestora în orientarea etică

Smith, Adam 77, 78, 80, 87, 116, 207, 208, 258

134, 184, 199, 209

Snow, C.P. 104, 253

rolul acestuia în relaţii bazate pe

societate

respect 6, 169

sociologie, în formarea grupurilor 147

rolul divinului în creativitate 123,

Socrate 74

247

Sony 89

rolul lor în educaţie 202

Sousa, John Philip 100

rolul lor în orientarea etică 203

sprijin orizontal, pentru lucrul bine făcut 6,

Rubinstein, Arthur 70, 71, 252

202, 236

Runciman, W.G. 98

sprijin pentru lucrul bine făcut 194

Rushdie, Salman 182

statut de cetăţean 201, 215, 229

Sacks, Jonathan 208, 258

stăpânire 52

Said, Edward 185, 186, 191, 256

stăpânirea acesteia de către elita

Saint-Saëns, Camille 129

educată 44

salvatori, în Al Doilea Război Mondial 184,

Stewart, Jon 204

185

strategie / strategii

Sanzio, Raphael 132

Stravinsky, Igor 154

savanţi, gândirea lor disciplinată 64, 249

studierea lor 15, 179

scandaluri contabile 211

studii avansate în sinteză 115

scenariul "pupă sus, pupă jos" 173

Summers, Lawrence 219, 223

schimbare

suport pentru munca de calitate 131,

schimbări în educaţia occidentală 73

197, 235

Scurtă poveste despre aproape orice (Bryson)

şansă, rolul acesteia în creativitate 106, 130,

94, 95, 99, 109, 252

139, 203

Sears Roebuck 123

şcoala ca loc de muncă 13

sens al apartenenţei 166

şcoală făcută acasă 21

serviciu comunitar 204

şcoli de afaceri 27

268

Howard Gardner

şcoli de drept 215, 223

Tolstoi, Lev 76, 170

şcoli de drept 46, 47, 64, 215, 223

trăsături 160, 236, 239

şcoli medicale 46

trecut şi viitor 177

şcoli medicale 46
ţeluri / obiective 23, 57, 117

şi cinism 204
ucenicie 45, 64

şi diferenţe de grup 138, 170, 171,
umanistă 10, 29, 33, 35, 42, 62, 90,
186
170, 175
şi disciplinele semnificative pe care
unelte 26, 49
le determină 195, 232
unicauzale, explicaţii 40
şi educaţie (*Vezi* educaţie; educaţie
valoarea respectului 175
profesională) 46, 51
valori 11, 25, 28, 29, 32, 33, 151, 157, 178,
şi gândire inadecvată 42, 233
185, 200, 201, 206, 210, 212, 236, 248

şi înţelegerea elevului 39
valori umane, (*vezi*: valori)
şi înţelesul interdisciplinarităţii 75,
valorile
învăţate de la aceştia 185

92

van Gogh, Vincent 121

şi lucrul bine făcut 173

vârstă 72, 94, 101, 113, 128, 131, 133, 166,

şi lucrul bine făcut 194, 201

167, 177, 202, 205, 216, 243

şi lucrul bine făcut 194, 203, 260

vedere

globală 15

şi muncă interdisciplinară 85, 86,

Velasquez, Diego 125

232

Ventura, Jesse 206

ştiinţa şi tehnologia 29, 30

verbală, memorie 23 - 24

ştiinţă şi tehnologie 5, 24, 26, 27,

Versetele satanice (Rushdie) 182

28, 30, 31, 33

vertical, sprijin pentru lucrul bine făcut 6, 199,

ştiinţifică 10

236

talent, identificarea acestuia 15, 53, 71, 75,

vezi şi curricula

146, 154

vezi şi educaţie

taxonomii 76, 77, 84, 86, 96, 108

Vezi şi: adolescenţă

Taylor, Alastair 98

vezi

şi: afaceri

tehnologie şi educaţie 5, 24, 26, 27, 28, 30, 31,

Vezi şi: discipline

33, 122, 133, 244

vezi şi: educaţie; studenţi

telefonie mobilă 32, 100, 122

Vieţi (Plutarh) 50

teme 67, 78, 107, 139, 189, 233

viitor

35

tendinţe sociale 31, 211

viitorul

educaţiei celor cinci tipuri

teoria cunoaşterii 115

mentale 6, 13, 22, 231, 240, 248

teoria inteligenţelor multiple (TIM) 13, 14, 260

Virgiliu 95

teoria relativităţii 125

Wagner, Richard 79, 127

teorii 25, 26, 27, 39, 46, 48, 49, 80, 81, 84, 87,

Wall Street Jounal, The 149

89, 90, 98, 102, 123, 127, 161

Wannsee, conferinţa 184

terorism 92, 177

Waste Land (*Ţara pustie*) (Eliot) 81

terorism transfrontalier 32

Watson, James 25

Terris, Daniel 224, 259

Weber, Max 193

test profesional - oglindă 225, 226

Welch, Jack 139

teste inutile 64, 134

Westing house 123

teste standardizate 28, 134, 233

Whitehead, Alfred North 50

teste standardizate 59

Wikipedia 74, 144, 146

testul-oglindă, versiunea individuală 225

Wilber, Ken 96 - 100, 252

Thatcher, Margaret 155

Wilson, E.O. 116, 118, 239, 253

timp alocat studiului 53

Woolf, Virginia 125

timp alocat studiului disciplinelor 134, 215

www.goodworkproject.org 227, 257

tipuri ale acesteia 76

Xerox Corporation 180

toleranţă 133, 164, 168, 169, 171, 177, 189,

Zola, Émile 170

197, 235, 239

Mintea etică

269

Document Outline

- coperta
- Cele 5 minti ale viitorului02